Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Wanessa Lopes de Melo

O estilo de uma professora que atua numa escola pública de periferia em Maceió/AL

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

São Paulo
2017

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Wanessa Lopes de Melo

O estilo de uma professora que atua numa escola pública de periferia em Maceió/AL

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de doutor em Educação: Psicologia da Educação sob a orientação da Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

São Paulo
2017

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

_____

_____

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônico

Dedico este trabalho aos meus pais João e Gilvânia! Que me apoiam incondicionalmente e demonstraram de diversas formas seu amor e carinho por mim.
E a professora Dra. Laura Pizzi, por sempre acreditar no meu potencial de pesquisadora e me ensinar a fazer pesquisa de forma ética e compromissada.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar, pelos momentos de orientação e os almoços na *padoca* e em sua casa. Pelo aprendizado construído ao longo desses quatro anos.

À escola e aos funcionários que possibilitaram as observações e filmagens. Em especial, aos alunos e à professora Lara, sem a qual esse trabalho simplesmente não existiria; agradeço pela confiança, pelo carinho, pela acolhida, pela disponibilidade, por ter partilhado o seu ofício.

À professora Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi, por sempre me incentivar a seguir adiante na vida acâdemica, pela amizade e carinho, por não ter deixado eu desistir, pelas contribuições com esse trabalho e a participação na banca de qualificação e de defesa.

Às professoras Mimi (Mitsuko), Claúdia e Bella (Isabela) pelas contribuições dadas a esse trabalho na banca de qualificação e de defesa.

À Ana Cristina, por dividir comigo sua família e sua casa em SP.

Ao Elton amigo que se dispôs a ajudar, que se mostrou disponível no mesmo instante em que precisei. Pela amizade, carinho e pelas inúmeras conversas ao telefone.

À Joelma, Edna, Mary, Vera, Admir, Suellen, Anderson, Jorge, por terem se tornado minha família em SP.

Ao *petit comité*: Raquel, Carla e Karin Dietz, pessoas que eu aprendi a amar de verdade, pelas discussões acadêmicas, pelas trocas de material, pelos momentos de descontração que resultaram em boas gargalhadas, por terem aguentado os meus dias de mau humor.

À Karen Ambra, pelos nossos momentos de cumilança, pelas caronas, pelo carinho, pela amizade, por ser tão especial.

À Elaine, amiga querida, que me ajudou na construção do campo de pesquisa, e no contato com a professora Lara.

À Rafaela, Vanessa e Marta pela ajuda na revisão desse trabalho. Pela leitura cuidadosa.

À Vanessa, Gal, Bella, Karinne, Rick, Marta, Meiryelle, Alysson e Romel, turminha "sem limite" quando o assunto é diversão e amizade.

A todos os amigos e amigas que estiveram comigo nesta caminhada, os quais partilharam as alegrias e também os momentos difíceis. Em especial, Karen Ambra, Raquel, Kassiana, Mariana, José, Jefferson, Georgina, Katia, Márcia pelo companheirismo e pelas histórias divididas durante as aulas do doutorado.

A minha família, por compreender a ausência, por me encorajar a seguir na caminhada acadêmica. Pelo carinho, pelo amor incondicional. Especialmente, aos meus pais, Gilvânia e João, a minha irmã, Waleska, e o meu amado João Guilherme por sua doçura e amor.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

"*Deve-se escrever da mesma maneira com que as lavadeiras lá de Alagoas fazem em seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer*".

Linhas tortas
Graciliano Ramos

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo apreender os sentidos e significados que uma professora atribui a sua atividade em uma escola pública de periferia em Maceió/AL e de que modo tais significações (sentido e significado) constituem o seu estilo profissional em sala de aula, tendo as categorias da Psicologia Sócio Histórica e da Clínica da Atividade como arcabouços teóricos e metodológicos. As categorias da Psicologia Sócio Histórica e da Clínica da Atividade foram trazidas, nessa pesquisa, para analisar o trabalho docente e possibilitaram perceber a singularidade nos modos de fazer, nas maneiras de agir da professora em sala de aula. O fato da Clínica da Atividade e da Psicologia Sócio Histórica estarem pautadas no materialismo histórico dialético possibilitaram realizar uma análise da subjetividade do sujeito constituída no processo sócio histórico. A nossa intenção ao realizar essa pesquisa foi compreender como a professora não apenas utiliza, mas significa os meios e instrumentos à sua disposição, a partir do gênero e da prescrição que lhe é dada. Desse modo, a professora, diante das condições objetivas significa, transforma os artefatos dos quais se apropria, desenvolvendo necessariamente um estilo de agir no trabalho. Estilo esse que se constitui no seio do coletivo de trabalho, que se desenvolve no curso do agir, na realização da atividade. O estilo só se desenvolve no movimento da ação, parafraseando Vigotski "o corpo só se revela em movimento". Sendo que a constituição do estilo do sujeito só pode ser compreendida numa relação de mediação social e histórica. Os instrumentos utilizados na produção de dados deste trabalho foram inspirados no dispositivo metodológico desenvolvido pela Clínica da Atividade – a autoconfrontação simples. Também fizemos uso da história de vida, pois a própria proposta de Clot et al (2006) considera que é essencial compreender a história pessoal, a formação, os projetos de vida e o modo como a professora se relaciona com o mundo e com as pessoas em geral, pois afetam e constituem a sua atividade profissional. As autoconfrontações simples possibilitaram compreender as mediações que constituem o seu estilo profissional como professora de escola pública e de periferia e nos aproximaram dos sentidos constituidos por ela acerca da atividade docente.

Palavras-chave: Atividade docente. Subjetividade. Estilo. Sentidos e significados.

ABSTRACT

This research aims to apprehend the meanings and significations that a teacher attributes to her activity in a public school in the outskirts of Maceió/AL and how these significances (meaning and signification) constitute her professional style in the classroom, taking the categories of Sociohistorical Psychology and Clinic of Activity as theoretical and methodological frameworks. The categories of Sociohistorical Psychology and Clinic of Activity were brought in this research to analyze the teaching work and had enable to realize the singularity in the ways of doing, in the ways of acting of the teacher in the classroom. The fact that the Clinic of Activity and Sociohistorical Psychology are based on dialectical historical materialism made possible to analyze the subjectivity of the subject, constituted in the sociohistorical process. Our intention in conducting this research was to understand how the teacher not only uses but signifies the means and instruments at her disposal, based on the gender and the prescription given to her. Therefore, the teacher, in the face of objective conditions signifies, transforms the artifacts from which she appropriates, necessarily developing a style of acting at work. This style is constituted in the work collective, which develops itself in the course of acting, in the accomplishment of the activity. The style only develops itself in the movement of action, paraphrasing Vigotski "the body only reveals itself in movement". Since the constitution of the subject's style can only be understood in a relation of social and historical mediation. The instruments used in the production of data from this work were inspired by the methodological device developed by the Clinic of Activity – the simple self-confrontation. We have also made use of life history, since Clot's (2006) own proposal considers that it is essential to understand the personal history, formation, life projects and how the teacher relates to the world and to people in general, as they affect and constitute their professional activity. Simple self-confrontations had enable to understand the mediations that constitute her professional style as a teacher of public and periphery school and brought us closer to the meanings she made about teaching activity.

Keywords: Teaching activity. Subjectivity. Style. Meanings and significations.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
2 A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICA 17
2.1 Concepção de homem e de mundo 18
2.2 A gênese do pensamento e da linguagem: o processo de significação 23
2.3 A subjetividade na perspectiva Sócio Histórica 28
3 ATIVIDADE E SUBJETIVIDADE: DIMENSÕES DA CLÍNICA DA ATIVIDADE 31
3.1 A Clínica da Atividade: algumas considerações para compreender a docência 32
3.2 Da tarefa prescrita à atividade realizada: dimensões da atividade real 35
3.3 Gênero e estilo: a constituição do poder de agir na atividade 38
3.4 Estilo e subjetividade 43
3.5 Autoconfrontação: a busca pelas dimensões não evidentes da atividade 46
4 A ATIVIDADE DOCENTE EM TEMPOS NEOLIBERAIS 52
4.1 Algumas considerações sobre as reformas educacionais dos anos 1990 52
4.2 Ser professor no contexto atual 55
4.3 Os efeitos das reformas na atividade docente 59
5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO DA PESQUISA 63
5.1 O método 63
5.2 Técnicas de obtenção de informações 69
5.2.1 História de vida 69
5.3 Etapas da pesquisa 71
5.3.1 Realização da História de Vida 71
5.3.2 Observação e videogravação: a montagem dos episódios 71
5.3.3 Realização das Autoconfrontações simples 74
5.4 Procedimentos de análise e interpretação dos dados 76
6 A ATIVIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE DO ESTILO DESENVOLVIDO POR UMA PROFESSORA DA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ/AL 79
6.1 Análise das informações iniciais da escola e da professora 79
6.1.1 Caracterização da escola 80
6.1.2 Descrevendo o ambiente da sala de aula 84
6.1.3 Conhecendo a professora Lara 86
6.2 Núcleos de Significação: a partir das sessões de autoconfrontação simples 89
6.2.1 Núcleo 1: Ser professora: cuidar e educar – "Eu faço a minha parte como professora, hoje eu ensino, educo, e eu cuido". 89
6.2.2 Núcleo 2: Mediações que constituem a atividade docente. – "Então a gente não conseguia ter muito o que fazer por não ter um material..." 96
6.2.3 Núcleo 3: Atividade docente: a aula realizada por uma professora de escola pública de Maceió/AL. – "Explica um assunto, faz uma atividade e corrige. Todo professor faz isso. Uma coisa simples, tradicional, mas que é importante. Para mim é importante". 105
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 115
REFERÊNCIAS 119
APÊNDICES 128

1 INTRODUÇÃO

Escolher a atividade docente como campo de estudo significa estar diante de um universo de amplas possibilidades, várias temáticas podem ser abordadas. Podem ser as questões relativas aos saberes profissionais, formação, gestão, política ou a própria história da profissão. Nesta pesquisa escolhemos estudar os sentidos e significados que uma professora[1] atribui a sua atividade em uma escola pública de periferia em Maceió/AL e de que modo tais significações (sentido e significado) constituem o seu estilo profissional em sala de aula, tendo as categorias da Psicologia Sócio Histórica e da Clínica da Atividade como arcabouços teóricos e metodológicos.

Clot (2007; 2010a), compreende que a atividade é determinada pelas prescrições, as normas. Entretanto, nem sempre as prescrições dão conta do imprevisível que acontece no momento da realização da atividade. O inesperado convoca a professora a tomar decisões que não estão presentes na prescrição da atividade, e muitas vezes a sua história pessoal e os valores que a constituem são diferentes e até contrários, aos valores expressos ou exigidos pela prescrição, pelo *métier*[2]. Para Clot, a atividade vai além do que foi realizado; "a atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente" (CLOT, 2010a, p. 104). Dessa forma, não podemos excluir as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas da análise da atividade. A atividade realizada pela professora é apenas uma possibilidade diante de tantas outras possíveis.

Nesse sentido, entendemos que a atividade de trabalho nunca é o que está prescrito, pois no momento da realização acontece a ressignificação do prescrito. Explicando com outras palavras, há um movimento contínuo e ininterrupto de refazer da ação do trabalhador diante das normas prescritas e reguladoras para atividade, pois como a prescrição antecede a atividade não tem como ela prever os imprevistos. Dessa forma, é necessário que o trabalhador utilize o seu poder de agir para ressignificar a atividade prescrita. A atividade é sempre e necessariamente um encontro entre o prescrito e o real, e nesse encontro acontece a ressignificação do prescrito diante do que é possível realizar.

A ressignificação da atividade é realizada por um sujeito que é único e singular, que é social e histórico. O sujeito ressignifica a atividade a partir de sua subjetividade histórica, que

[1] Neste trabalho usaremos o termo *professoras* para nos referimos aos professores de um modo geral. Esta opção justifica-se pelo fato de grande parte dos profissionais do magistério na educação básica ser composta por mulheres.

[2] Por se tratar de um termo já conhecido na língua portuguesa e presente em dicionário da língua, manteremos, neste texto, o termo métier em sua forma original, sem traduzi-lo.

tem como elementos constitutivos a memória do coletivo profissional, e a história da profissão, dentre outros elementos. Assim, a professora ao realizar sua atividade se depara com as condições de realização da atividade, marcadas por traços culturais e sociais.

Essa definição de atividade nos desafia a conhecer a atividade docente no lugar e no momento em que acontece, para, assim, apontar seus aspectos singulares no âmbito das profissões e reconhecer aspectos comuns ao ofício docente. Essa prescrição comum a um coletivo de trabalhadores é chamada por Clot (2007; 2010a) de *gênero profissional*. Os gêneros seriam uma espécie de norma social, da qual fazem parte aqueles que participam de um mesmo campo de atividade humana. Ou seja, são modos adequados de agir, reagir, dizer, obrigações, prescrições que os trabalhadores dão a si mesmo.

Inscrito no gênero, há o *estilo pessoal*, que garante uma singularização da atividade, uma variabilidade e flexibilidade. Mas isto só é possível quando há o domínio do gênero por parte do trabalhador. "Os gêneros conservam-se vivos graças às recriações estilísticas. Mas, inversamente, o não domínio do gênero e de suas ações variantes impede a elaboração do estilo" (SOUZA E SILVA, 2004, p. 98).

A noção de gênero profissional contribui para considerarmos o papel ativo do sujeito na construção e, renovação de práticas, de ações estabilizadas; prevê um dinamismo, admitindo que não há apenas adesão, incorporação de modos de fazer, de agir, mas que há criação, renovação.

> [...] Só há gênero se há modos possíveis de dizer ou fazer de forma diferente, de fazer outras escolhas, podendo... o gênero de atividade... ocupar um espaço que se limita, de um lado, pela norma social... e, de outro, pela capacidade de significar (portanto, de agir) efetuando uma transformação – transgressão voluntária e consciente da norma ou do gênero dominante [...] (FAÏTA, 2004, p. 69).

De acordo com Clot (2007; 2010a), para manter o gênero vivo, é preciso cultivar a história coletiva da profissão. Ele considera que o abandono do coletivo de trabalho, a diminuição do poder de agir e a reprodução na realização da atividade, tem como efeito o aumento da incidência de acidentes e patologias relacionadas ao trabalho.

Pensando na atividade docente, indagamos se existe uma história coletiva sendo cultivada. As pesquisas voltadas para a análise da profissão docente[3] mostram as condições precárias que as professoras estão submetidas, e a ineficácia ou até mesmo a inexistência do trabalho coletivo nas escolas, revelam ainda que as professoras são responsabilizadas

[3] OLIVEIRA, 2004; PIZZI; ARAÚJO; MELO, 2012; ARAÚJO, 2015.

individualmente pelos “fracassos” ou “sucessos” dos alunos, principalmente nas avaliações realizadas pelos estados e municípios. Dessa forma, não enfrentar os problemas coletivamente é algo recorrente na profissão docente, é uma prática que se estabiliza como gênero profissional, contribuindo para enfraquecer o gênero da profissão.

Essas e outras questões relacionadas a ser professor estão diretamente associadas à minha história acadêmica – desde o início da minha formação docente, no curso de graduação em Pedagogia, até o presente momento, etapa final da pós-graduação – com os lugares por onde passei, os papéis que assumi, os estudos e reflexões teóricas realizadas, e, sobretudo, com o modo como vivenciei essa história.

Iniciei o curso de Pedagogia no ano de 2005 na Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Cheguei cheia de sonhos e expectativas, e, apesar de ter feito a escolha pelo curso de Pedagogia, não sabia muito bem o que era e nem o que esperar do curso. Durante a primeira semana de aula, os professores do curso prepararam uma semana de recepção aos “feras[4]”, com palestras que apresentavam a estrutura da universidade (a tríade ensino, pesquisa e extensão), o curso de pedagogia, a matriz curricular, os procedimentos acadêmicos, etc. Nesse momento percebi que a universidade fazia muito mais do que ensinar. A maioria dos professores falava de forma entusiasmada dos seus trabalhos de pesquisa, desenvolvidos em seus grupos, e foi dessa forma que nasceu em mim a curiosidade pela pesquisa.

No 2° ano da graduação tive a oportunidade de conhecer o universo da pesquisa desenvolvendo o projeto de pesquisa *“Profissão docente: razão versus emoção[5]”,* que tinha como objeto de investigação a identidade do trabalho docente e o fenômeno da feminização e proletarização do magistério, em particular no contexto do ensino público fundamental. Eu ingressei nesse projeto como bolsista PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – no período de 2006 a 2008. Nesse período participei de congressos apresentando a pesquisa na modalidade de pôster e comunicação oral.

Esta pesquisa foi um Estudo de Caso de duas escolas da rede pública municipal de Maceió/AL, que tinha como objetivo analisar como a afetividade constitui o profissional docente, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Escolhemos esse recorte, pois historicamente a maioria dos profissionais das séries[6] iniciais do Ensino Fundamental são mulheres, e também pelo fato dos alunos serem crianças, pois consideramos

[4] Os alunos ingressantes no 1° ano do curso recebem esse nome.
[5] Projeto de pesquisa orientado pela Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi, líder do grupo de pesquisa “*Currículo, atividade docente e subjetividades”*.
[6] Nomenclatura utilizada na época da pesquisa.

que o apelo emocional da profissão tenderia a ser maior que em outras séries que os alunos já são pré-adolescentes. Essa pesquisa originou o meu trabalho de conclusão de curso, que teve como título: *"A história da profissionalização da mulher no magistério e a interferência do neoliberalismo*[7]*".*

Logo que terminei a graduação em Pedagogia, ingressei no mestrado tendo como objetivo dar continuidade ao estudo da profissão docente, iniciado no PIBIC. Assim que iniciei o mestrado em educação, fui convidada pela minha orientadora, a Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi, a participar do PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica, – que tinha como eixo temático o trabalho docente. O projeto desenvolvido no âmbito desse PROCAD foi financiado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e teve a participação de pesquisadores integrantes dos seguintes programas de pós-graduação: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação – PUC-SP (coordenação geral); Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFAL; Programa de Pós-Graduação em Educação – Estácio de Sá/RJ. Essas Universidades, juntas, realizaram o intercâmbio em atividades de pesquisa e ensino e desenvolveram de 2009 a 2012 o projeto de cooperação acadêmica intitulado: *"Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor",* cujos principais referenciais teóricos eram a Psicologia Sócio Histórica, a Clínica da Atividade e as Representações Sociais.

Foi nesse contexto que desenvolvi a dissertação de mestrado *"Atividade docente: uma análise do prescrito e do realizado no currículo escolar".* Essa pesquisa teve a intenção de conhecer as dimensões implicadas na atividade de trabalho docente, abordando-a na perspectiva da Clínica da Atividade e da Psicologia Sócio Histórica, com foco no currículo escolar. Nesse sentido, foi preciso compreender a atividade real e o real da atividade docente – categorias da Clínica da Atividade – dando enfoque às prescrições presentes na atividade, principalmente na organização do currículo, já que esse é um elemento imprescindível do trabalho docente.

O sujeito desta pesquisa foi uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de Maceió/AL, que ao realizar a sua atividade diariamente lida com vários obstáculos para efetivação do currículo escolar, principalmente a falta de estrutura e de um coletivo de trabalho. A metodologia utilizada foi a autoconfrontação, a qual tem o recurso da imagem (videogravação) do sujeito realizando sua atividade como suporte de observação, visando à confrontação entre o sujeito e a sua própria atividade. Essa metodologia nos permitiu

[7] Trabalho de conclusão de curso realizado em 2008 com Elaine de Holanda Rosário, sob a orientação da Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi.

visualizar a situação concreta de trabalho, considerando toda a complexidade que envolve a realização da atividade docente (FAÏTA, 2002; VIEIRA; FAÏTA, 2003; VIEIRA, 2004).

Como exposto acima, resumidamente, a temática da atividade docente esteve presente na minha trajetória acadêmica como objeto de investigação, no início da minha formação, e continuou sendo temática no mestrado e também nesta tese de doutorado. De uma certa forma, este trabalho de tese foi construído tendo como suporte, essa história, como parte da minha trajetória acadêmica e profissional.

Compreendemos nesta tese de doutorado que a atividade docente se realiza em um espaço/tempo específico, em um contexto, uma história. No caso estudado por esta pesquisa, envolvendo uma sala de aula de uma escola pública de Maceió/AL. O lugar que concentra a maior parte do exercício da atividade docente é a sala de aula. É nesse espaço que se realizam os processos de aprendizagem e de ensino como uma prática social.

O que a professora realiza em sala de aula é uma mistura de vontades possíveis, de gostos, de experiências, que se consolidam em gestos, rotinas, modos de fazer e de dizer estabilizados em nossas escolas pelo coletivo de professoras. O que nos interessa não é o coletivo como grupo, mas o coletivo enquanto recurso para o desenvolvimento da subjetividade; é o coletivo presente no sujeito. É com base em Vigotski que Clot et al (2006, p. 102) "apresenta a ideia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento". É na mediação com o social que a subjetividade se desenvolve.

A atividade docente é construída a partir de um conjunto de histórias que se interpenetram: a história da educação e da profissão; a história das conquistas dos docentes no Estado; a história da escola e do saber que nela circula; e a história das professoras que "agem, pensam, sentem, vivem, e isso no interior e no exterior do trabalho, na totalidade dos seus espaços, dos seus tempos e das suas relações sociais" (ARROYO, 2008, p. 199).

Os professores são sujeitos culturais, históricos e, nesta condição, trabalhadores, vinculados a contextos e condições sociais e econômicas específicas, desenvolvendo, dessa forma, modos de ser professor diferenciados, tendo um modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de dirigir-se aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos. Deste modo, o nosso interesse está no trabalhador como sujeito da atividade, pois é ele que significa a atividade, faz escolhas no micro organização cotidiana da sua atividade. Diante disto, algumas indagações emergem quando pensamos a constituição da atividade docente, problemática central desta pesquisa: que sentidos e significados uma professora atribui a sua atividade em uma escola pública de periferia em Maceió/AL e de que modo tais significações (sentido e

significado) constituem o seu estilo profissional em sala de aula, considerando as condições concretas de realização da atividade?

Para pensar essas questões, inspirados na Clínica da Atividade, realizamos um trabalho de análise da atividade via autoconfrontação junto a uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Maceió/AL. Nosso objetivo é apreender os sentidos e significados que a professora atribui sobre ser professora de uma escola publica de periferia em Maceió/AL e de que modo tais significações (sentido e significado) constituem e expressam o seu estilo profissional em sala de aula. Para isso desenvolveremos os seguintes objetivos especificos:

1. Analisar as significações de uma professora da rede pública de Maceió/AL sobre sua atividade docente;
2. Apreender como as condições de trabalho, os recursos pedagógicos constituem a atividade da professora;
3. Apreender o estilo profissional expresso pela professora em uma sala de aula de uma escola pública de Maceió/AL.

Como já dissemos, os instrumentos utilizados na produção de dados deste trabalho são inspirados no dispositivo metodológico desenvolvido pela Clínica da Atividade – autoconfrontação. Também fizemos uso da história de vida, pois a própria proposta de Clot et al (2006) considera que é essencial compreender a história pessoal, a formação, os projetos de vida e o modo como a professora se relaciona com o mundo e com as pessoas em geral, pois afetam e constituem o real da atividade.

Para Clot (2007), o real da atividade tende a ser mais complexo e ir muito além daquilo que foi realizado de fato. O que não se fez, o que não se pode fazer, o que se tentou fazer sem conseguir, o que não deveria ter sido feito, mas que foi necessário fazer para efetivar a tarefa[8], o que se teria querido ou podido fazer, o que se pensou, desejou ou o que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer, ou o que foi feito sem o querer ou sem necessidade, também fazem parte da atividade, pois interferem no que foi realmente realizado.

Resumindo, o texto está organizado da seguinte maneira: após a introdução, trazemos no primeiro capítulo, a discussão teórica sobre a constituição da subjetividade na perspectiva da Psicologia Sócio Histórica. Este capítulo norteia a nossa concepção de homem e de mundo para esse trabalho, superando uma visão que separa a objetividade/subjetividade na constituição

[8] A tarefa ou tarefa prescrita são as prescrições determinadas para atividade de trabalho, é o que dever ser feito.

humana. Em seguida, no segundo capítulo, trazemos algumas dimensões da atividade de trabalho, com base na Clínica da Atividade. Ao nosso ver, essa teoria amplia sobremaneira a categoria atividade, pois considera os impedimentos, as impossibilidades existentes na realização da atividade como parte da atividade, ao ser aplicada ao mundo do trabalho, das profissões. Nesse sentido, mobilizamos as categorias da Clínica da Atividade: atividade real, real da atividade, tarefa prescrita, gênero profissional e estilo pessoal, para compreendermos a atividade docente. No terceiro capítulo trazemos, uma discussão do que é ser professora atualmente, em meio as políticas neoliberais. No quarto capítulo apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa. E no quinto e último capítulo, a análise dos dados coletados via autoconfrontação simples.

2 A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICA

> *Somos pessoas nas quais nos reconhecemos e em quem foram e vão se constituindo e desenvolvendo funções psicológicas complexas, na dinâmica das relações sociais de poder em que se tecem os acontecimentos reais que vivemos. Acontecimentos que também são singulares no espaço e no tempo, e concebíveis apenas quando relacionados com inidivíduos conciderados na sua unidade singular (POLITZER, 1977, p. 107)*

Esta pesquisa tem a Psicologia Sócio Histórica como referencial teórico e metodológico, por reconhecer que essa perspectiva busca produzir conhecimento crítico em Psicologia, e não se submete ao pensamento hegemônico, procurando a historicidade dos fenômenos na sua materialidade. A Psicologia Sócio Histórica busca superar a naturalização da subjetividade humana pela historicidade.

A Psicologia Sócio Histórica tem como base os princípios teóricos e filosóficos do materialismo histórico e dialético, formulado por Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820-1895), principalmente no que diz respeito ao entendimento do sujeito a partir das relações sociais e a gênese e natureza social e histórica da consciência humana. O marxismo na obra de Vigotski[9] aparece no modelo de pensamento claramente dialético e histórico que ele desenvolveu. Entretanto, ele não fez do marxismo um referente fossilizado, dogmatizador, mas sim uma teoria capaz de se apoiar na criação da área de Psicologia. Sobre isso, Vigotski escreve no livro *"O significado histórico da crise da psicologia"*:

> A aplicação *direta* da teoria do *materialismo dialético* às questões das ciências naturais, e em particular ao grupo das ciências biológicas ou à psicologia, *é impossível*, como *é* aplicá-la *diretamente* à história ou à sociologia. Existem entre nós aqueles que pensam que o problema da "psicologia e marxismo" limita-se a criar uma psicologia que responda ao marxismo, mas o problema é, de fato, muito mais complexo (VIGOTSKI, 2004, p. 392, itálico do autor).

Neste capítulo discutiremos o processo de constituição da categoria subjetividade na perspectiva Sócio Histórica e, para isso, abordaremos a concepção de homem e a relação homem-mundo, assim como destacaremos categorias da Psicologia Sócio Histórica, tais como: atividade, consciência, pensamento, linguagem, significações e subjetividade.

[9] Vamos encontrar várias formas de notação para o nome de Vigotski. Optamos por empregar a grafia Vigotski, pois ela representa uma transliteração mais próxima ao português. Manteremos nas indicações bibliográficas a grafia adotada em cada uma delas.

Compreendemos as categorias como sendo “abstrações que se constituem a partir da realidade e que orientam a investigação de processos”, sendo essenciais e de extrema relevância para a apreensão da singularidade e da subjetividade do ser humano (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 26).

> As categorias se apresentam então como aspectos do fenômeno, constituídos a partir do estudo do processo, do movimento, da gênese deste último. As categorias de análise devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade (AGUIAR, 2009, p. 95).

Nesse processo de compreensão da gênese do ser humano, as categorias de análise cumprem o papel de auxiliar a desvendar os fenômenos, saindo do nível das aparências para apreender seus processos e concretude; suas relações, seu movimento.

2.1 Concepção de homem e de mundo

Tendo o materialismo histórico e dialético como base, Vigotski (1896-1934) propõe um sistema explicativo do psicológico que parte do social para o sujeito, sem tirar desse último seu caráter ativo; analisa o psicológico como um fenômeno particular que só é compreensível quando analisado na sua condição social e histórica, mas sem se reduzir a ela. “Na sua teoria, as determinações sociais não são forças misteriosas e mágicas que têm vida própria, mas se concretizam nas relações e significações” (MOLON, 2010, p. 11).

Vigotski compreende que a organização psíquica humana é social, sendo o primeiro a definir isso na psicologia. O social é compreendido por ele não como algo externo, empírico, que complementa a atividade individual, mas sim como a própria organização psíquica do indivíduo (GONZÁLES REY, 2012).

Nessa teoria, o ser humano é concebido como “ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material” (BOCK, 2009, p. 17). Anterior à existência do ser humano, existe um mundo objetivo, material, fora e independente da percepção e da consciência humana. Este mundo, porém, uma vez conhecido e transformado pelo sujeito, deixa de ser natureza em si para se transformar em natureza subjetivada, significada e, portanto, cognoscível.

A ação do sujeito transforma a natureza e o próprio sujeito, sendo essa ação necessariamente situada e datada, social e histórica. Ao realizamos essa ação, estamos modificando o mundo e modificando-nos. Dessa forma, a ação é protagonizada por nós ao mesmo tempo que ela nos constitui, organizando-se como sentimentos, discursos e identidades, de modo que estamos produzindo constantemente subjetividade e objetividade num processo eterno enquanto estivermos vivos.

A Psicologia Sócio Histórica nega a existência de uma "natureza humana", na qual o ser humano é concebido como inato e com uma essência universal e a-histórica. O sujeito Sócio Histórico constitui-se na relação dialética com o social e a história; os processos psicológicos que ocorrem no processo de individuação do ser humano estão inseridos social e historicamente numa cultura. Nesse sentido, os sujeitos são constituídos "como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela" (FREITAS, 2002, p. 22).

Segundo Luria (1979), a origem da atividade consciente do homem deve ser procurada na *forma histórico-social de atividade,* que está relacionada ao trabalho social, ao emprego de instrumentos de trabalho e ao surgimento da linguagem. Não podemos procurar a origem da consciência do homem nas peculiaridades da "alma", nem no organismo biológico humano, mas nas condições sociais historicamente construída.

Dito isto, destacamos a historicidade como categoria fundamental para compreensão da concepção de homem e de mundo na perspectiva da Psicologia Sócio Histórica, pois expressa toda a complexidade da trajetória humana e da natureza dialeticamente construída.

> Conhecer algo significa conhecê-lo em seu processo histórico, e esse fundamento epistemológico é recurso fundamental na produção de um saber crítico. Ao invés de negar e neutralizar social e epistemologicamente o sujeito, procura-se resgatá-lo efetivamente como tal, na sua condição social, histórica, e fundamentalmente, na sua condição de sujeito ativo, construtor da realidade que o constrói. Historicidade é categoria que permite não escapar a essa concepção de homem. [...]. Ela permite abarcar a complexidade do real e dos fenômenos humanos, sem reduzi-los a normas, conceitos ou práticas prescritivas, incorporando sua diversidade, as contradições e o processo recursivo contraditório próprio da dialética natureza e sociedade, indivíduo e grupo social, expresso no processo de subjetivação e objetivação da práxis humana (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 48).

É importante ter em conta que a atividade humana é sempre orientada por um objetivo e só se efetiva por meio do uso de instrumentos e dirige-se à produção de algo (material,

simbólico ou humano). Assim, são os instrumentos que medeiam a relação dos sujeitos entre si e com o mundo, possibilitando ao sujeito agir nesse mundo construindo sua própria história e a da humanidade. O sujeito, ao transformar a natureza, imprime uma dimensão humana na natureza. “A atividade humana apresenta uma característica *sui generis*, qual seja, a atividade humana é uma atividade mediada socialmente, é uma atividade mediada semioticamente” (MOLON, 2010, p.78, itálico da autora).

Deve-se levar em consideração, ao se estudar o sujeito, a necessidade de compreendê-lo a partir da interação dialética do natural e do cultural. Portanto, os estudos que buscam compreender o ser humano não podem ser examinados fora da relação com o social e nem de forma estática. Contudo, convém ressaltar que o ser humano como síntese de muitas determinações sociais (MARX, 2010) não é mero reflexo da realidade. Segundo Vigotski (2007, p. 63), todo o processo de desenvolvimento psicológico “se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior”.

É na relação do homem com o mundo que se constitui o psicológico, tornando possível ao homem tornar-se humano. A realização da humanidade possível é a humanidade como está produzida e possibilitada em cada momento histórico. Dessa forma, reconhecemos a pluralidade possível de realização dos homens e o papel de sujeito ativo que constrói a própria existência e, assim, interfere de maneira posicionada nos rumos da história, seja a sua ou a da humanidade. Entretanto, nesta concepção, a história individual não pode ser concebida fora da história da humanidade (GONÇALVES, 2010).

Em resumo, discutimos até aqui a concepção de mundo e de homem do materialismo histórico e dialético, assumindo que o real é matéria em constante movimento e transformação. Nesse sentido, pensamento e consciência são constituídos pela realidade material. “A matéria é o que constitui o universo, e a consciência é uma das suas expressões mais complexas” (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 32).

A humanidade do homem é construída pela atividade humana, pela transformação do mundo, pelo próprio homem à medida que também é transformado, e que, dessa forma, registra o mundo em que vive e sua experiência nesse mundo. Assim, o sujeito não se constitui de dentro para fora, como também não é um reflexo passivo do mundo objetivo, e nem um espirito prévio ao contato com as coisas e as pessoas. Pelo contrário, a constituição do sujeito acontece na relação constitutiva eu-outro, mas eu-outro como lugares simbólicos e não entidades cristalizadas (PINO, 1992).

A categoria consciência, entendida como sendo “aquilo no homem” que é capaz de captar e refletir internamente o mundo externo e devolvê-lo significado, ajuda-nos a compreender a complexidade do sujeito e a constituição da sua subjetividade como sendo histórica e social.

O processo de constituição do sujeito é resultado de processos contraditórios, pois a materialidade social que o produz é contraditória. A contradição faz com que a realidade seja processual e se encontre em movimento de transformação constante. A consciência tem sua gênese a partir da relação do homem com a realidade objetiva, ligado ao trabalho, ao uso de instrumentos e à linguagem. Nesse sentido, vale ressaltar que a realidade objetiva não depende de um homem em particular; ela preexiste e, nessa condição, passará a fazer parte da subjetividade de um homem em particular.

Para Vigotski e Luria (2007), o surgimento na sociedade humana dos instrumentos na atividade laboral e o uso da linguagem para comunicação entre as pessoas, significa o aparecimento da estrutura particular dos processos psíquicos. Os componentes essenciais dessa estrutura são as ferramentas – em forma de signos externos e significados verbais, que mediatizam e determinam o curso desses processos, os quais, nesse processo, formam a consciência humana.

Em outras palavras, a categoria consciência se refere a um processo; ela abriga o psicológico, ou melhor, o social transformado em psicológico. Esse processo, sempre em construção, redunda em formas de pensar, sentir e agir. Para compreender a gênese da consciência é necessário analisar os processos de internalização da linguagem.

Na tentativa de compreender a consciência, via processo de internalização do meio externo, é importante considerar que essa atividade não é simplesmente cognitiva e intelectual, uma vez que tem uma dimensão emocional.

> Para Vigotski, a atividade humana não é internalizada em si, mas é significada, como um processo social mediatizado semioticamente. A consciência, dessa forma, se constitui a partir dos próprios signos, ou seja, de instrumentos construídos pela cultura e pelos outros que, quando internalizados, se tornaram instrumentos internos e subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo (AGUIAR, 2009, p. 100-101).

Quando falamos em meio externo estamos efetivamente nos referindo ao social. Assim, podemos dizer que toda função psicológica superior é externa na medida em que foi social em algum momento, antes de se transformar em função psicológica interna. O social constitui o

sujeito, ao mesmo tempo em que é constituído por ele, ambos sendo constituídos pela mediação do signo (VIGOTSKI, 2004). Em outras palavras,

> Toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes que interna; a função psíquica superior propriamente dita era antes uma relação social entre as pessoas. O meio influencia sobre si mesmo e é inicialmente o meio que influencia sobre os outros, o meio de influência dos outros sobre o indivíduo (VIGOTSKI, 2012, p. 150)[10].

A categoria consciência está necessariamente associada à compreensão da atividade significada, uma vez que a consciência, como função psicológica superior, se origina na e pela atividade. Para aprofundar o processo de constituição da consciência, procuramos focalizar, também, a questão da linguagem que, sendo produzida social e historicamente, é instrumento fundamental nesse processo de constituição do sujeito.

> Este processo humano no qual consciência e atividade se constituem mutuamente (na medida em que a consciência se produz a partir da atividade humana, a qual é necessariamente atividade consciente, dotada de sentido e de intencionalidade), é possível pelo desenvolvimento da linguagem como recurso mediador da atividade e do pensamento. A linguagem articulada, simbólica e arbitrária permite ao homem substituir o objeto ou realidade concreta pelo signo, para poder antever, planejar suas ações e depois executá-las (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 33).

Como já dissemos, a consciência manifesta-se na atividade ao mesmo tempo em que dela se origina. Conforme enfatiza Vigotski (2004, p. 66), "no movimento das mãos e nas modificações do material, o trabalho repete o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador, com modelos semelhantes a esse material". Enquanto o sujeito atua sobre o mundo, ele modifica não apenas a realidade externa, como também constrói sua própria realidade psíquica. Esse é um processo no qual o ser humano objetiva sua subjetividade, ao mesmo tempo em que torna subjetiva a realidade objetiva, por meio da capacidade de registro cognitivo e afetivo de suas experiências (AGUIAR et al, 2009).

Para Vigotski, a atividade humana não é internalizada em si, mas é uma atividade significada, mediatizada simbolicamente. Dessa forma, a consciência constituí-se a partir do signo, ou seja, de instrumentos construídos pela cultura e pelos outros que, quando

[10] Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propriamente dicha era antes uma relación social de dos personas. El medio de influencia sore sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo (VIGOTSKI, 2012, p. 150).

internalizados, se tornam instrumentos internos e subjetivos da relação do sujeito consigo mesmo (AGUIAR, 2009).

O que caracteriza o signo é o fato de ser um meio inventado pelos homens para representar a realidade, material ou imaterial, de maneira a poder compartilhar entre si o que sabem a respeito dela. Mas se o simbólico é da ordem da representação, pressupõe que existem realidades concretas que ele representa, o que descarta qualquer desvio idealista. O mundo simbólico é o mundo construído pelo homem. É a esse mundo que chamamos de cultura: totalidade das produções humanas portadoras de significação. Em resumo, os signos são instrumentos convencionais de natureza social; são os meios de contato do indivíduo com o mundo exterior e, também consigo mesmo e com a própria consciência (PINO, 2000).

Segundo Vigotski (2008, p. 70), o signo é tudo aquilo que possui um significado sobre algo situado fora de si mesmo; é o elemento que integra as funções psíquicas superiores. “Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las”.

Para Vigotski (2008, p. 150) “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável”. A palavra com significado constitui a chave para a compreensão da consciência e da subjetividade.

Entretanto, sem abandonar a importância da herança genética, Vigotski evidencia que os processos psicológicos humanos são produções históricas, que acontecem sob condições particulares da sociedade. Nessa perspectiva, Luria (2010, p. 25) assinala que Vigotski, influenciado por Marx, concluiu que “as origens das formas superiores de comportamento consciente devem ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”, relações essas que são mediadas fundamentalmente pela linguagem.

Dessa forma, discutiremos a seguir a constituição do pensamento e da linguagem no ser humano. Em síntese, o estudo da linguagem justifica-se porque “a consciência é composta por signos e se expressa por meio da linguagem. É a linguagem o instrumento, que faz a mediação do sujeito com o mundo (com as demais pessoas). Mas não se trata da palavra propriamente dita e, sim, das formas de generalização que ocorrem por meio dos significados” (FURTADO; SVARTMAN, 2009, p. 76).

2.2 A gênese do pensamento e da linguagem: o processo de significação

A gênese do pensamento e da linguagem humana é objeto de inúmeras hipóteses e teorias. Vigotski (2009) propôs-se a analisar e a discutir os diferentes pontos de vista dos

estudos realizados em sua época. Discordou principalmente das concepções psicológicas que viam pensamento e linguagem como entidades autônomas e independentes entre si, e também daqueles que fundiram o pensamento com a linguagem.

Nesse sentido, Vigotski (2009) estudou a relação entre as categorias pensamento e linguagem de um modo muito peculiar, diferente do modo como até então essas duas funções eram estudadas. Ele estudou pensamento e linguagem como elementos distintos e, ao mesmo tempo, interdependentes um do outro. Trata-se, dessa forma, de uma relação histórica e dialeticamente constituída, sendo possível a partir da atividade do sujeito no mundo. Acerca dessa questão, Luria (1979) ressalta que:

> A solução cientifica do problema da origem da linguagem só se tornou possível quando a filosofia e a ciência abandonaram as tentativas de procurar as raízes da linguagem no âmago do organismo e de deduzi-la diretamente das peculiaridades do "espírito" ou do cérebro, concluindo que *as condições que originaram o fenômeno devem ser procuradas nas relações sociais do trabalho cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural à história humana.* (LURIA, 1979, p. 79, itálico do autor)

Segundo Vigotski (2009), as raízes genéticas do pensamento e da linguagem são diferentes e seguem cursos diferentes no seu desenvolvimento. O estudo genético do pensamento e da linguagem revelou que a relação entre ambos passa por várias mudanças. O progresso da linguagem não é paralelo ao do pensamento. Pensamento e linguagem se cruzam muitas vezes, formando o pensamento discursivo (pensamento mediado pela fala) e a palavra consciente (linguagem mediada pelo pensamento), e podem atingir o mesmo ponto e correm lado a lado.

A esse respeito, Vygotski e Luria (1994, p. 108) conclui: "O momento genético mais importante de todo o desenvolvimento intelectual, do qual emergem as formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, ocorre quando estas duas linhas de desenvolvimento, até então completamente independentes, se unificam"[11].

Ao estudar a linguagem e o pensamento como funções psicológicas que se articulam no decurso do desenvolvimento histórico do sujeito, Vigotski possibilitou-nos estudar o homem não apenas a partir de características universais, mas sobretudo da singularidade histórica de cada um. Como já dissemos, a linguagem é o instrumento fundamental no processo de mediação

[11] Our research leads us not only to the conviction of the fallacy of this approach, but also to the positive conclusion that *the great genetic moment of all intellectual development, from which grew the purely human forms of practical and gnostic intellect, is realized in the unification of these two previously completely independent lines of development* (itálico do autor).

das relações sociais, no qual o homem apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico (AGUIAR, 2009). Nesse sentido, podemos afirmar que sem linguagem não há como pensar a realidade, mesmo que ela seja naturalmente conhecida, nem como organizar e planejar as ações e, portanto, não há trabalho.

> Isto significa que com o *surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico* desconhecido dos animais, e que a *linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência.* (LURIA, 1979, p .81, itálico do autor)

O pensamento engloba vários processos, dentre os quais estão a memória, a cognição e o afeto, porém não se confunde com cada um destes processos. Dessa forma, Vigotski (2009, p. 409) afirma que "o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza". Sendo assim, é importante considerar que a relação entre pensamento e palavra não se dá de forma direta e tampouco por meio de reflexo especular, "é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento" (VIGOTSKI, 2009, p. 409). O pensamento se realiza na palavra, e é por meio dela que passa a existir, entretanto, nesse processo muito do pensamento do sujeito pode fracassar e ficar contido no *não dito*. O processo que permite ao pensamento se realizar em palavras, ou fracassar, certamente é tencionado e constituído pela subjetividade, pelas contradições que são constitutivas do sujeito.

> Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. (VIGOTSKI, 2009, p. 412)

Assim, "encontramos no *significado* da palavra essa unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem" (VIGOTSKI, 2009, p. 398, itálico do autor). Portanto, o que faz a mediação da relação entre o pensamento e a linguagem é o significado da palavra. O desenvolvimento da linguagem e dos significados (produzido social e historicamente) permite uma representação da realidade no pensamento e, assim, a compreensão da atividade no campo da consciência (AGUIAR et al, 2009).

> O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podem dizer que seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra

> desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente um fenômeno do pensamento e da palavra, é nele que encontramos a unidade do pensamento discursivo ou da palavra consciente. Do ponto de vista psicológico, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. Generalizações e conceitos são, inegavelmente, atos de pensamento, portanto podemos considerar o significado também como um fenômeno do pensamento (VIGOTSKI, 2009).

> Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno do discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com pensamento. (VIGOTSKI, 2009, p. 398, itálico do autor)

O pensamento, ao se realizar em palavras, passa por muitas transformações; a transição do pensamento à palavra passa pelo processo de significação, que compreendemos aqui nessa tese como a articulação dos sentidos e dos significados. Para avançarmos na compreensão do sujeito, precisamos buscar apreender as formas como o pensamento se realiza na palavra constituída de significações (sentidos e significados). Assim, podemos afirmar que sentido e significado são categorias centrais para compreendermos o processo histórico de constituição da subjetividade.

> A significação refere-se a "o que as coisas querem dizer", aquilo que alguma coisa significa. Como as coisas não significam por si só, e nem tão pouco significam a mesma coisa para indivíduos diferentes, depreende-se que a significação é fenômeno das interações, sendo, pois, social e historicamente produzida (ZANELLA, 1997, p. 67).

Os significados levam uma vida dupla: no campo semântico correspondem às relações que a palavra pode conter; já no campo psicológico é uma generalização, um conceito (VIGOTSKI, 2009). Dessa forma, um signo (palavra) contém tanto o sentido, que é pessoal, quanto o significado, que é social. Ou seja, o signo é constituído por duas faces: sentido e significado, ambos em constante relação dialética, categorias distintas, mas uma é imprescindível à outra; uma é fundamental para um entendimento mais aprofundado da outra.

> O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...] O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. (VIGOTSKI, 2009, p. 465)

O significado de uma palavra é convencional e dicionarizado. É através dele que nos comunicamos e socializamos nossas experiências. Já o sentido de uma palavra pode se modificar de acordo com o contexto em que aparece, ou da pessoa que o diz; diferentes contextos apresentam diferentes sentidos para uma mesma palavra. O sentido é pessoal, constituído pelo sujeito a partir de sua experiência e sua história e faz parte do significado, mas não foi fixado por ele. "O sentido da palavra, [...] é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente [...]. Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável". (VIGOTSKI, 2009, p. 466).

> A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora de contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchida por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (VIGOTSKI, 2009, p. 465-466)

A compreensão do sentido aproxima-nos da subjetividade, ou seja aquilo que com mais precisão expressa o sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2013). Entretanto, o sentido de uma palavra nunca é completo. Ele é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência (VIGOTSKI, 2009).

A compreensão do sentido, segundo Vigotski, é um elemento imprescindível para avançarmos na compreensão do sujeito, pois, por meio dele, encontraremos algo que é próprio do sujeito, que melhor expressa sua subjetividade e sua singularidade, e que revela a sua história e suas contradições; aquilo que representa o novo que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Portanto, os sentidos constituem e expressam a subjetividade, e permitem conhecer o que é singular no sujeito. Entretanto, a sisgularidade do sujeito é constituída na relação com a objetividade, que é material e histórica (GONÇALVES, 2010). Temos nessa tese a

subjetividade como categoria central, para a compreensão da atividade docente. Nesse sentido, aprofundaremos a discussão na próxima seção.

2.3 A subjetividade na perspectiva Sócio Histórica

Gostaríamos de iniciar essa discussão enfatizando que apesar da categoria subjetividade não ter sido discutida por Vigotski, Leontiev e Luria, percursores da Psicologia Histórico Cultural, suas ideias sobre o desenvolvimento de uma visão da psique como sistema, a ruptura com a naturalização da psique e a transcendência do lugar da cultura e do social em seu desenvolvimento foram princípios que possibilitam pensar a Psicologia sobre novas bases e, dessa forma, pensar e repensar o tema da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2012).

Dessa forma, abordaremos a categoria subjetividade numa perspectiva Sócio Histórica, de um ponto de vista teórico, epistemológico e metodológico que rompe com visões universais, naturalizadas e padronizadas sobre os indivíduos, as quais são recorrentes na Psicologia. Assim, na direção de uma ruptura com uma concepção de homem naturalizada, compreendemos a subjetividade como "um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem no contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social" (GONZÁLEZ REY, 2003, p. IX).

Uma das preocupações da Psicologia Sócio Histórica, ao discutir a categoria subjetividade, é não cair no idealismo e superar a dicotomia indivíduo-sociedade, desse modo, tentamos até aqui evidenciar a historicidade dos processos sociais e humanos, incluindo a subjetividade. Por isso, faz-se necessário definir a subjetividade como sendo constituída num processo histórico e social e, assim, recorremos a Marx (1999, p. 47), que aponta a possibilidade de uma abordagem materialista do processo de constituição da subjetividade, quando afirma que "o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência".

Sem perder de vista a importância da dimensão biológica, podemos dizer que a subjetividade é uma configuração das experiências vividas historicamente pelo sujeito nos diferentes espaços sociais. Segundo Bock e Gonçalves (2005, p. 123), a subjetividade é "uma produção histórica que se constitui na relação dialética com a realidade objetiva por meio de inúmeras mediações". As autoras, destacam a linguagem como uma das mediações mais importantes para compreensão da subjetividade. É através da linguagem que o sujeito subjetiva

a experiência vivida. Em outras palavras, é através da palavra com significado que o sujeito, ativo que é, constrói o sentido subjetivo de sua experiência vivida.

> Há um sujeito ativo, há uma experiência vivida, há um mundo de palavras que carregam significado, e há os outros, com os quais se estabelecem relações de troca, de comunicação, de produção conjunta. Essa experiência social dos sujeitos permite que a subjetividade, em seu campo de sentidos pessoais, se configure a partir do mundo e da cultura partilhados. Um mundo singular que é social. (BOCK; GONÇALVES, 2005, p. 123)

Como já apontamos, na Psicologia Sócio Histórica o foco é a dialética subjetividade-objetividade, compreendida como processo histórico. Indo nessa direção, González Rey (2003, p. 75) aponta uma teorização que explica a subjetividade como "uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico".

Dessa forma, subjetividade é a organização dos processos de sentidos e significação que aparecem e se configuram de múltiplas maneiras e em diferentes níveis no sujeito, assim como em diferentes espaços sociais em que o sujeito atua.

> [...] a subjetividade encarada ao mesmo tempo como significados e sentidos, caracterizadores também dos diferentes espaços sociais que os indivíduos constituem, contribui para romper com as dicotomias individual-social, interno-externo, intrassubjetivo-intersubjetivo, articulando dialeticamente, ambos os polos, e expressando seu caráter contraditório, complementar e recursivo. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p.16 e 17)

Podemos falar, então, da subjetividade como configuração de sentidos e significados dos sujeitos que os vivenciam, compreendendoa-a como uma organização complexa do sujeito a partir de suas vivências no mundo social e cultural. O processo de significação pelo sujeito possibilita a ele vivenciar de maneira singular as situações nas quais se encontra. Os sentidos produzidos pelos sujeitos são únicos, mas não podemos esquecer que partem dos significados partilhados no meio cultural e social. No entanto, o sujeito os constrói a partir de sua experiência pessoal, única. O sujeito é síntese única de sua própria história (BOCK; GONÇALVES, 2005).

Para Leontiev (1980):

> [...] os significados levam a uma vida dupla. Eles são produzidos pela sociedade e têm seu histórico no desenvolvimento da linguagem, na história do desenvolvimento das formas da consciência social; [...] Nessa sua existência objetiva, os significados obedecem a leis sócio-históricas e, ao mesmo tempo, à lógica interior de seu desenvolvimento. Porém, apesar de toda a riqueza inexaurível, toda a diversidade dessa vida dos significados, eles permanecem escondidos dentro de outra vida e em outro tipo de movimento –

> seu funcionamento nos processos da atividade e consciência de indivíduos específicos, ainda que possam existir somente por meio desses processos. Nessa sua segunda vida, os significados são individualizados e "subjetivados" apenas no sentido de que seu movimento no sistema das relações sociais não está neles diretamente contido; eles entram em outro sistema das relações, outro movimento. Mas a coisa notável é que, ao fazer isso, não perdem a sua natureza sócio-histórica, a sua objetividade. (LEONTIEV, 1980, p. 68)

Destacamos, mais uma vez, que é na atividade que o homem se constitui e produz sua forma humana de existência e, assim, revela, em todas as suas expressões, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa sua singularidade, o novo que é capaz de produzir e, assim, através do processo de significação, produz sua subjetividade (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Em vias de conclusão, voltamos a afirmar que a subjetividade tem para nós, natureza histórica. Em cada momento da história surge a possibilidade de emergir um tipo de sujeito; a configuração subjetiva modifica-se conforme se alteram as relações sociais e o modo de produção da vida, ou seja, as fontes de significação. "Nossa própria linguagem, que carrega as significações, modifica-se com o passar do tempo, à medida que se alteram os valores, as leis, as regras sociais e as formas de vida" (BOCK; GONÇALVES, 2005, p. 123).

Entendemos que não conseguimos esgotar a discussão da subjetividade nesse tópico, e como categoria central desse trabalho pretendemos retornar a ela em outros capítulos. Para finalizar, compreendemos que a subjetividade é constituída na relação com a objetividade. E por isso é uma configuração dos sujeitos a partir de suas experiências no mundo social.

3 ATIVIDADE E SUBJETIVIDADE: DIMENSÕES DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

> *Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeito trabalho: não, os professores não são "iluminados", dotados de um hipotético "dom"; ao contrário, são trabalhdores que têm, como os outros, de aprender seu "métier", de adquirir experiência sobre ele e, assim, se tornarem profissionais cada vez mais. (BRONCKART, 2009, p. 162)*

Pretendemos, nesse capítulo, aprofundar a relação da atividade, com a subjetividade, entendidas como categorias indissociáveis na constituição psicológica do humano. Para isso, nos aprofundaremos e usaremos como referencial teórico a perspectiva da Clínica da Atividade, de Yves Clot[12].

Um dos principais avanços da Clínica da Atividade em relação à ergonomia é o foco dado a subjetividade, que leva a uma reformulação da categoria atividade desenvolvida pela ergonomia e pela psicologia do trabalho. Segundo Clot et al (2006), não se pode estudar a atividade sem tratar a subjetividade. Assim, de certa forma, a diferença entre a ergonomia e a Clínica da Atividade é o foco que essa última dá à subjetividade como dimensão constitutiva da atividade – atividade e subjetividade são inseparáveis. O interesse de Clot por essas categorias surge em sua tese de doutoramento, intitulada *O trabalho: entre a atividade e a subjetividade*[13].

Dessa forma, Clot et al (2006, p. 105) compreende que a atividade propriamente humana não significa apenas "a operação (gesto visível, detalhe etc), mas sim o que é feito e o que ainda não foi feito. O sonho é parte da atividade". A concepção de atividade da Clínica da Atividade toma o que não foi feito como parte da atividade, ampliando, dessa forma, a atividade para além do que é realizado, incluindo também o que não foi feito. Acreditamos que ao conceber a atividade desse modo coloca-se a questão da subjetividade no interior da atividade, porque quando falamos de atividade impedida, de atividade recriada, falamos de mobilização subjetiva.

É inspirado em Ivar Oddone[14] (com quem trabalhou nos anos 1980) e em Vigotski que Clot amplia as categorias clássicas da ergonomia e da psicologia do trabalho – prescrito e real; tarefa e atividade – e desenvolve a Clínica da Atividade. Nessa perspectiva, fundamentado em Vigotski, Clot et al (2006, p. 102) diz que "o social não é simplesmente uma coleção de

---

[12] Yves Clot é professor no *Conservatoir National des Arts et Métiers (CNAM)* em Paris, e integra o *Laboratoir de Psychologie de Travail* desta instituição, na qual, a partir de sua entrada, organiza-se uma equipe de *Clínica da Atividade.*

[13] Tese de Filosofia, orientada pelo professor Yves Schwartz, apresentada em 1992 em Aix-en-Provence. Essa tese aborda a análise do trabalho e, por essa via, uma análise da psicologia do trabalho.

[14] Ivar Oddone, médico responsável pela criação de um modelo operário italiano de luta pela saúde nos ambientes de trabalho.

indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento" e na constituição da subjetividade.

Para avançar a discussão que trata da relação entre atividade e subjetividade, abordaremos algumas categorias da Clínica da Atividade – atividade real, real da atividade, atividade prescrita ou tarefa prescrita, gênero profissional e estilo, e a proposta da autoconfrontação desenvolvida pela Clínica da Atividade.

3.1 A Clínica da Atividade: algumas considerações para compreender a docência

A nossa proposta é abordar a atividade docente segundo a perspectiva da Clínica da Atividade, corrente da Psicologia do Trabalho que se desenvolveu na França a partir dos anos de 1990, tendo como principal expoente Yves Clot. Os seus estudos voltam-se para o campo do trabalho no início da década de 80, quando entrou em contato com os estudos realizados por Ivar Oddone, na Fiat de Turim. Segundo Clot, foi o trabalho de Oddone que forneceu os instrumentos essenciais para "transformar a psicologia do trabalho em psicologia dos trabalhadores" (MACHADO, 2005, p. 157).

Assim, é inspirado em Oddone que a ideia de uma "clínica da atividade" surgiu, tendo como principal preocupação o "como" e não "o que" os trabalhadores sabem. É o interesse em investigar o "como" os trabalhadores atuam que Clot criou um dispositivo metodológico[15], que denominou de clínica da atividade, "que seria o meio de mudar a psicologia do trabalho junto com os trabalhadores, e vice-versa, pois esse dispositivo permite que os trabalhadores, com a psicologia do trabalho, desenvolvam sua capacidade de agir" (CLOT et al, 2006, p. 101).

Entretanto, foi quando introduziu a obra de Vigotski em seus estudos que Clot teve condições para compreender o alcance da reviravolta da Psicologia do Trabalho efetuada com Oddone. Com a apropriação da Psicologia Histórico Cultural, Clot passou a olhar para "o trabalho como campo essencial para o desenvolvimento do homem" (MACHADO, 2005, p. 157).

Nesse sentido, a Clínica da Atividade inspira-se, em grande medida, na "[...] leitura renovada das obras de Vygotsky e de Bakhtin, obras em que a questão das relações entre conceito e afeto é colocada de modo muito distinto" (CLOT, 2011, p. 77).

[15] Nesta pesquisa, não usaremos a Clínica da Atividade e a autoconfrontação como um dispositivo metodológico como o proposto por Yves Clot. O nosso interesse está nas categorias desenvolvidas por ele e na autoconfrontação como técnica de coleta de dados. Desse modo, a presente pesquisa é inspirada nos princípios propostos pela Clínica da Atividade.

A Clínica da Atividade caracteriza-se pela busca de instrumentos que possibilitem compreender a situação de trabalho real e desenvolva a capacidade de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre seu campo profissional, de modo que passem a ser protagonistas da análise de suas próprias ações, daquilo que conseguem e não conseguem fazer, em uma situação específica.

Segundo Vieira e Faïta (2003), a Clínica da Atividade representa uma abordagem de análise do trabalho, centrada numa perspectiva dialógica e de desenvolvimento, que busca intervir na situação de trabalho favorecendo transformações na atividade e restabelecendo o poder de agir dos coletivos de trabalho.

De acordo com Clot et al (2006), a Clínica da Atividade é um dispositivo clínico que tem a função de pesquisar o que não foi realizado e também o que foi realizado a contragosto pelo trabalhador, para restaurar o possível da atividade, para ver e mostrar o que não é possível ou o por que não foi possível fazer naquele momento.

> Uma Clínica da Atividade se destina ao embate desses conflitos de destino na atividade coletiva e individual, com o propósito de preservar a possibilidade de transformar a tarefa e a organização para aumentar o poder de ação dos profissionais na arquitetura de conjunto de ofício. (CLOT, 2011, p. 74)

A concepção de Clínica da Atividade desenvolvida por Clot et al (2006) é a de buscar a transformação; a Clínica da Atividade não é apenas conhecer, mas ser um dispositivo de ação e do conhecimento para a ação, para a transformação. O interesse de Clot et al (2006) não reside na descrição, no conhecimento em si, mas na transformação. É no diálogo com os trabalhadores que é possível restaurar a capacidade de agir na situação real de trabalho. A Clínica da Atividade é um dispositivo com o qual os trabalhadores reinterpretam a sua interpretação e desenvolvem sua interpretação sobre o trabalho que fazem. Pois a atividade é uma colisão de possíveis.

> [...] a atividade que temos sob os olhos surge cada vez mais como o que ela é: apenas uma das atividades possíveis no conjunto das que teriam podido ser realizadas ou poderiam vir a ser realizadas. (CLOT, 2011, p. 76)

A transformação e o desenvolvimento dos ofícios e dos trabalhadores ocorrem durante diálogos, trocas, polêmicas e contradições, que acontecem durante a atividade, sendo estas permeadas, ao mesmo tempo, pela dimensão da história singular do sujeito e da história do ofício (SILVA et al, 2011).

Deste modo, a Clínica da Atividade tem como objetivo estabelecer uma relação entre atividade e subjetividade, realizando intervenções destinadas a transformar a situação de

trabalho, buscando restaurar o poder de agir dos trabalhadores sobre o mundo e sobre si mesmo, coletiva e individualmente, e defende a renovação do ofício (*métier*), pois considera o trabalho mais que a execução de uma simples prescrição. A atividade de trabalho é fonte permanente de recriação de novas formas de viver, de subjetividade, a qual é constituída pela e na atividade, com interferência do coletivo que regula a ação individual. Com isso, podemos afirmar que a atividade propriamente humana não é mecânica, mas transformadora tanto do sujeito como da realidade (CLOT, 2011).

Na direção de uma perspectiva de atividade e subjetividade que se relacionam e são historicamente determinadas, elas devem ser compreendidas como processos em transformação. Assim, como aponta Vigotski (2007), estudar alguma coisa considerando a historicidade como categoria significa compreender o fenômeno no processo de mudança. É em razão da articulação atividade e subjetividade que o ser humano se renova a cada instante, ao mesmo tempo em que transforma a realidade; o sujeito e a realidade estão sempre em permanente processo de mudança.

Nesse sentido, Vigotski (2004, p. 69) diz que "cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas". Isso significa que é na atividade, entendida como social e histórica, que o pensamento, as ações e os afetos do sujeito estão se constituindo, e com isso, buscando novas possibilidades de ser e atuar no mundo.

A análise do trabalho na Clínica da Atividade busca sempre compreender para transformar. No entanto, não basta considerar a atividade; é preciso entendê-la como uma história sempre incompleta, inesperada, de possibilidades não realizadas: "As possibilidades não realizadas constituem um campo de forças e é nesse plano que o sujeito pode agir mais ou menos livremente" (SILVA et al, 2011, p. 192). Para estendermos a definição da atividade na relação com a subjetividade, é necessário olhar para o trabalho como uma *atividade triplamente dirigida*.

> A atividade de trabalho [...] é triplamente dirigida e não de modo metafórico. Na situação vivida, ela é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros. A atividade de trabalho é dirigida aos outros depois de ter sido destinatária da atividade destes e antes de o ser de novo. Ela é sempre resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades. Ocorre numa corrente de atividades de que constitui um elo. [...] o trabalho é, portanto, ainda uma atividade dirigida [...] pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero. (CLOT, 2007, p. 97)

Portanto, toda a atividade tem um ou vários destinatários, ela sempre está endereçada ao outro. Assim, a atividade profissional é construída a partir do universo da atividade dos outros; é sempre uma resposta à atividade dos outros. Há, consequentemente, um componente coletivo na atividade, que tem que "ser sempre considerado uma coatividade, pois estará sempre endereçado a um ou vários destinatários" (FONSECA, 2010, p. 114). No entanto, isso não diz respeito à existência de uma relação de oposição ou de anulação, "a actividade dos outros não é 'inimiga'; a nossa actividade é que se define, cristaliza, organiza na actividade dos outros, com a actividade dos outros, contra a actividade dos outros, apoiando-se ou aproximando-se da actividade dos outros" (SANTOS, 2006, p. 35).

Mesmo numa atividade que se exerce sozinho, em que aparentemente não existe um coletivo, o trabalhador está imerso no diálogo, por vezes tenso com o *outro.* Na realização da atividade docente, por exemplo, o professor nunca se encontra sozinho na sala de aula, ele sempre está dialogando com as situações reais, sua atividade está dirigida aos alunos, que interferem intensamente em sua atividade, assim como os pais dos alunos, a gestão da escola, a secretaria de educação, as políticas educacionais, entre outros. Na noção de atividade para os outros, existe um coletivo invisível que, forçosamente, interfere na atividade realizada.

Para Clot (2007, p. 116), a atividade não se volta unicamente para o objeto da tarefa, ou seja, para o que deve ser feito, ou para o que se faz, mas também para a atividade dos outros que se baseiam nessa tarefa, e para outras atividades. Assim, "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".

Desta forma, a atividade de trabalho vai além da realização da tarefa prescrita, muitas vezes existindo uma imbricada relação entre a atividade realizada pelo trabalhador e o universo prescrito para sua atividade. A realização da atividade não se envolve apenas fazer o que tem que ser feito, é através da execução da atividade podemos ver quais as ações possíveis, a gama de gestos possíveis ou indevidos; assim, podemos testar os limites do próprio ofício (CLOT, 2011).

3.2 Da tarefa prescrita à atividade realizada: dimensões da atividade real

Apesar de reconhecer a importância da Ergonomia e da Psicologia do Trabalho, Clot propõe "que se acrescente às tradicionais dimensões do trabalho prescrito e do trabalho real, o real da atividade, isto é, que se ultrapasse a simples análise do que deve ser feito e do que efetivamente se faz, para incorporar as vivências internas do sujeito" (LIMA, 2006, p. 114).

Nessa perspectiva, a atividade para Clot (2007) não é apenas o que foi realizada, passível de descrição para fins de análise. O que foi realizado é uma ínfima parte do que é possível. “A atividade não é simplesmente aquilo que se vê, não é o que se pode descrever, aquilo que se pode observar diretamente. Portanto, a atividade não é simplesmente a atividade realizada” (CLOT, 2010b, p. 226). Para o autor, os conflitos do real também fazem parte da atividade de trabalho.

> A atividade exige a mobilização física e psíquica do trabalhador em face de um meio em constante variação. Assim, para realizar o seu trabalho, o sujeito faz escolhas, antecipações, improvisações e toma decisões, que convocam a subjetividade no trabalho, o que se efetiva como realização de desvios inventivos que permitem que a tarefa prescrita possa ser realizada. (TEIXEIRA; BARROS, 2009, p. 82)

A Clínica da Atividade concebe a atividade para além do que foi possível ser realizado, como já dissemos. Olhar para essa outra dimensão da atividade – a do que não foi possível realizar – fez Clot repensar as categorias da Ergonomia e da Clínica do Trabalho, e propôs acrescentar à atividade real, o real da atividade. A atividade realizada “é o que se pode ver, se pode observar, se pode descrever” (CLOT, 2010b, p. 226); é o que se fez, o que efetivamente foi feito, realizado. Mas, essa é uma parte relativamente pequena diante do que é possível realizar.

Já o real da atividade é aquilo que não podemos apreender diretamente da ação; o que não se revela por meio da aparência da atividade. É o que não se fez, o que não se pode fazer, o que se tentou fazer sem conseguir, o que se teria querido ou podido fazer, o que se pensou ou o que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer, ou o que foi feito sem o querer ou sem necessidade, os quais também fazem parte da atividade, pois interferem no que foi realmente realizado, portanto no que foi efetivamente feito. Por isso, o conceito de atividade é ampliado, considerando que o real da atividade ultrapassa a atividade realizada.

> A atividade é aquilo também que não se pode fazer, aquilo que não se faz, que gostaríamos de ter feito, é aquilo que guardamos no estômago, é a atividade (re)engolida, impossível, as atividades suspensas, as atividades impedidas. Não foi realizado, mas faz parte da atividade. É por isso que podemos dizer que a atividade realizada não tem o monopólio do real da atividade, o real da atividade é muito mais vasto que a atividade realizada. [...] E são essas possibilidades não realizadas que estão na fonte do desenvolvimento possível da atividade. E também, como diz Vigotsky, a atividade realizada é a atividade que venceu entre muitas outras atividades possíveis, a atividade que venceu é uma das possibilidades. (CLOT, 2010b, p. 226)

A Clínica da Atividade estabelece, assim, uma definição e uma distinção entre atividade realizada e real da atividade, que apesar de serem diferentes não são dicotômicas. Na atividade, uma constitui a outra dialeticamente. É apenas por meio do esforço de análise da atividade realizada que o real da atividade pode ser apreendido. Nesse sentido, entendemos que o ser humano se manifesta frequentemente pelo que faz, mas muitas vezes e, sobretudo, se manifesta por aquilo que não faz.

O estudo do real da atividade nos possibilita ampliar sobremaneira a análise da atividade docente, uma vez que considera além das ações executadas, as planejadas, e as suas possibilidades de realização pelo professor em sala de aula como parte da atividade. Essa abordagem inclui ainda todas as intenções, os desejos e os impedimentos para que uma atividade seja realizada. Assim como possibilita apreender o "porquê" e o "como" da realização de uma atividade que foi possível diante de tantas outras, isto é, possibilita acessar a dimensão subjetiva do conteúdo e da forma de as pessoas agirem diante de situações desafiadoras. Dessa forma, entendemos a atividade como muito mais do que o gesto ou a ação que aparece na realização da atividade, o sujeito mobiliza sentidos que não podem ser compreendidos apenas olhando a atividade visível.

Apesar do nosso interesse estar no estudo do real da atividade por acreditarmos que essa dimensão da atividade traz determinações constitutivas da subjetividade, ou seja, significações – sentidos e significados – produzidas pelo sujeito, não podemos considerar a atividade realizada em segundo plano, pois é na realização desta atividade que surgem novas possibilidades de ação.

Há um risco de adoecimento potencial do trabalhador na atividade que ele, muitas vezes, não chega a realizar. Segundo Clot et al (2006), o que cansa é a atividade impedida, a atividade impossível, a atividade não realizada e não poder fazer o que se gosta. Isso se deve muitas vezes pela prescrição proposta para a atividade que limita o poder de agir do trabalhador. Dessa forma, a boa prescrição, ou seja, a boa tarefa é aquela que permite o sujeito desenvolver-se enquanto realiza suas atividades. A prescrição, ao mesmo tempo que norteia e autoriza a atividade, também limita e constrange. A atividade prescrita não deixa de fazer parte da atividade, mesmo que não tenha sido realizada.

Sem a tarefa prescrita não é possível pensar a atividade, entretanto, é impossível prescrever a atividade em todos os seus detalhes. Pois, as situações de trabalho são dinâmicas e não podem ser previstas totalmente nos procedimentos prescritos. Apesar da atividade realizada tomar o prescrito como ponto de partida e também o conter, não se limita a ele. Nem sempre o que foi efetivamente realizado fazia parte da tarefa prescrita para a atividade. A

atividade realizada é sempre mais complexa que a tarefa prescrita. A atividade realizada nunca corresponde à atividade esperada, fixada por regras, orientada por objetivos determinado, ou seja, pela atividade ou tarefa prescrita (ALVES; CUNHA, 2008).

> O registro sistemático dos "meios desviados" graças aos quais aqueles que trabalham se desincumbem das provações 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. [...] a atividade real analisada nunca é a atividade prevista para a análise. (CLOT, 2007, p. 133)

Entendemos por atividade prescrita um conjunto de condições e exigências a partir das quais a atividade deverá ser realizada. Nas palavras de Clot (2007, p. 65, itálico do autor), a "tarefa é aquilo que *deve ser feito*, a atividade é o *que se faz"*. A tarefa é o que está prescrito para o trabalhador, é uma imposição, é o lugar que está posto as suas obrigações. Entretanto, ao realizar as prescrições postas para a sua atividade, o sujeito encontra-se diante de situações de trabalho repletas de impossibilidades, impedimentos e até constrangimentos que não podem ser previstos nos procedimentos prescritos, assim, nem sempre o que deve ser feito é realizado.

3.3 Gênero e estilo: a constituição do poder de agir na atividade

Abordaremos aqui a importância do coletivo profissional na realização da atividade. Para Clot (2010a), entre o prescrito e o real há um terceiro aspecto designado por ele como *gênero profissional*, isto é, as obrigações atribuídas a um coletivo profissional e que são compartilhadas para conseguir trabalhar. Dizendo com outras palavras, existe a tarefa prescrita e também um sistema de obrigações partilhadas por um determinado meio profissional. Essa espécie de prescrição coletiva compartilhada por um grupo profissional define quais gestos e maneiras de realizar uma atividade são aceitáveis ou não.

> Em nosso entender, não existe, de um lado, a prescrição social e, do outro, a atividade real; de um lado, a tarefa e, do outro, a atividade; ou ainda, de um lado, a organização do trabalho e, do outro, a atividade do sujeito. Existe, entre a organização do trabalho e o próprio sujeito, um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo [...]. Portanto, entre o prescrito e o real, há um terceiro termo decisivo que designamos como o gênero social do ofício, o gênero profissional, isto é, as "obrigações" compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar, frequentemente,

> apesar de todos os obstáculos e, às vezes, apesar da organização prescrita do trabalho. (CLOT, 2010a, p. 119)

Dessa forma, o gênero profissional refere-se às maneiras de realizar a atividade que estão estabilizadas no ofício. O gênero profissional corresponde ao coletivo de trabalhadores, é uma prescrição coletiva, prescrição de origem interna, que se encontra presente no *métier,* no ofício; refere-se às obrigações que um grupo de trabalho partilha em um espaço e tempo específico, tem um caráter histórico e transitório. É na existência de um coletivo de trabalho que o trabalhador tem a possibilidade de se reconhecer no que faz. O gênero profissional constrói uma história que não é apenas a do sujeito, mas a história de um ofício, que não pertence a apenas uma pessoa, mas a todos (CLOT, 2011).

> Por fim, a atividade não é somente um atributo da pessoa. A tarefa prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais. Eles delimitam *gêneros de situação* de trabalho, memória impessoal e instrumento graças aos quais os sujeitos agem ao mesmo tempo no mundo e entre si. (CLOT, 2007, p. 52, itálico do autor)

O gênero impede os trabalhadores de permanecerem sozinhos e de cometerem erros. Para agir, os trabalhadores se impõem formas prescritas que são recursos para a ação, pois, se fosse necessário criar uma ação a cada vez que realizamos uma de nossas atividades, o trabalho seria impossível. Portanto, o gênero tem um princípio de economia de ação. Lembrando que para Clot (2007), a ação abandonada, impedida, não deixou de agir na realização da atividade, na ação "vitoriosa".

> O gênero é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de dado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças à uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma "senha" conhecida somente por aqueles que pertencem a um mesmo horizonte social e profissional. (CLOT, 2010a, p.121-122)

É no gênero que as preocupações e soluções surgem para enfrentar os dilemas do real da atividade. O gênero é a história e a memória profissional da atividade de trabalho, é produzido pelos trabalhadores que estão atualmente exercendo o *métier*, mas também por aqueles que já fizeram parte dele em algum momento. Dessa forma, o gênero profissional não está restrito ao sujeito, pois remete sempre ao coletivo, ao grupo e aos registros que são

compartilhados por esse grupo, ao longo do tempo, em situações de atividade. No gênero encontramos as maneiras de se comportar, de dirigir a palavra, de realizar a atividade, próprias do ofício. É nele que encontramos o repertório das ações aceitáveis para realizar a atividade, é um estoque de práticas que serve de recurso para ação (CLOT, 2007).

> Para Clot, também se pode definir o gênero profissional como o trabalho da organização. Para melhor explicar este conceito o autor procede a um novo desdobramento, passando o prescrito a dividir-se na organização do trabalho (que corresponde à tarefa) e no trabalho da organização ou gênero profissional (que corresponde, tal como referido anteriormente, às obrigações partilhadas por um coletivo num meio profissional). (SANTOS, 2006, p. 37)

Na maior parte dos casos, o gênero se trata de regras não escritas, de subentendidos que nem sempre são enunciados, mas que são conhecidos por aqueles que fazem parte do mesmo ofício, é uma espécie de identidade aferida a um grupo. Assim, o gênero une os sujeitos que atuam numa mesma situação de trabalho como coautores, eles se reconhecem como iguais no exercício do seu *métier*, pois compreendem a atividade em todas as suas nuances. O gênero é constituído por maneiras de agir reconhecidas e validadas pelo meio profissional.

Em sua obra, Clot (2007) propõe uma análise do *métier*, e para ele a atividade de trabalho é simultaneamente pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal. O gênero é a dimensão transpessoal; a dimensão impessoal se refere às tarefas prescritas; e as dimensões interpessoal e pessoal, são aquelas em que o *métier* se realiza.

> O métier no sentido que compreendemos é ao mesmo tempo pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal. Pessoal e interpessoal em cada situação singular, primeiro como atividade real sempre exposta ao inesperado. Sem destinatário, a atividade perde seu sentido. [...] Ele é em seguida transpessoal pois atravessado por uma história coletiva que ultrapassou diversas situações e dispôs sujeitos de gerações diferentes à responderem a ela. São os esperados genéricos da atividade. [...] O trabalho Coletivo de reorganização da tarefa assegura ou não sua "manutenção" [...] Enfim, o métier é impessoal, desta vez sob o ângulo da tarefa ou da função definida. Esta última é, na arquitetura da atividade de um trabalhador, o que é necessariamente mais descontextualizado. Mas, ela é justamente o que sustenta o métier para além de cada situação particular, cristalizada na organização ou instituição. [...] O métier passa também pela tarefa prescrita. É ela que o retém o codificando, longe de atividades efetiva, como um modelo esfriado a descongelar por cada um e por todos, face o real, com a ajuda dos esperados da história comum. (CLOT, 2007, p. 86)

O gênero disponibiliza ao sujeito um arcabouço histórico de maneiras de agir e se comportar na atividade de trabalho. Nesse sentido, a atividade é sempre mediada pelo gênero,

que tem regras e prescrições construídas na história do ofício. O gênero define os limites do que é aceitável e inaceitável no trabalho, entretanto, ele é sempre inacabado, na medida que diante da realidade o inesperado, o imprevisto, obriga o sujeito a enfrentar esses limites e superá-los de forma inovadora, solicitando, assim, o que Clot vai chamar de estilo individual (CLOT, 2007).

O estilo individual surge diante da possibilidade de transformar o gênero profissional, mediante os recursos disponíveis para realização da atividade. O estilo é desenvolvido a partir da tradição, da história do ofício. Não inventamos as coisas fora do gênero, fora da história. Portanto, é necessário a apropriação do gênero pelo trabalhador para criar novas formas de realizar a atividade. Assim, para desenvolver o estilo não basta o sujeito apenas aderir às práticas estocadas, é preciso realizar um diálogo com elas. Desenvolver um estilo não é descumprir o gênero, nem criar outro, mas recriá-lo, adaptá-lo, inová-lo dependendo das necessidades postas pelo real (CLOT, 2007).

Quando o sujeito inicia um trabalho novo, ele passa por um processo de apropriação do gênero profissional que acontece nas relações com a tarefa prescrita, os subentendidos do coletivo de trabalho e os inesperados do real. Assim, segundo Clot (2007), a estilização começa a partir do momento que o sujeito domina o gênero. Dizendo de outra forma, a estilização surge quando o trabalhador, diante dos imprevistos que acontecem no real, é obrigado a inventar uma solução. Contudo, só é possível inovar para resolver o problema porque existe um patrimônio, uma memória do ofício.

> O estilo retira ou liberta o profissional do gênero não negando este último, não contra ele, mas graças a ele, usando seus recursos, suas variantes, em outros termos, por meio de seu desenvolvimento, impelindo-o a renovar-se. O conhecimento dos gêneros profissionais mostra-se, portanto indispensável à psicologia do trabalho se esta deseja ter uma oportunidade de compreender os estilos. (CLOT, 2007, p. 41)

O estilo é o encontro da ação necessária para desenvolver a atividade com a história do sujeito. No contato com o real a história do sujeito tem um papel importante. Seus afetos e cognição compõem uma espécie de gênero que dialoga com a dimensão impessoal (prescrição) e a dimensão transpessoal (o gênero profissional). É no encontro dessas dimensões que a estilização pode se realizar.

Dessa forma, o estilo é a maneira como o trabalhador apropria-se do gênero, ou seja, como ele se apropria das regras socialmente construídas pelo coletivo de trabalho, para transformar segundo sua história, e as possibilidades objetivas sua atividade. O estilo pessoal é

um “jeito” próprio de realizar a atividade de forma singular, partindo do gênero que é social e histórico. É o estilo que contribui para o movimento contínuo e constante de renovação e reconstrução do gênero que, ao ser interiorizado, colabora para a transformação do próprio sujeito. “A história de um meio de trabalho continua se – e somente se – ela é aprovisionada pelas contribuições estilísticas, acrescidas ao patrimônio no decorrer de uma percolação a recomeçar constantemente na amálgama das gerações” (CLOT, 2010a, p. 119).

> O estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias [...]. Mas inversamente, o não domínio do gênero e de suas variantes impede a elaboração do estilo. Servir-se com certa liberdade dos gêneros implica sua refinada apropriação. (CLOT, 2010a, p. 126)

Com isso, a estilização da atividade pelo trabalhador só pode ocorrer em virtude da apropriação do gênero. A negligência com o gênero pode causar uma cultura profissional desordenada, ocasionando risco aos trabalhadores. “Sem o recurso dessas formas comuns da vida profissional, assiste-se a um desregramento da ação individual, a uma ‘queda’ do poder de ação, assim como da tensão vital do coletivo, à uma perda de eficácia do trabalho e da própria organização” (CLOT, 2010a, p. 119).

As considerações que fizemos sobre a atividade, e principalmente sobre o gênero profissional, nos fazem pensar na história coletiva da atividade docente. Os dados de nossa pesquisa, bem como de outros estudos no campo da educação[16], apontam que o ofício de professor tem um gênero profissional “fragilizado”, “desregulado”, “atrofiado”.

Um gênero atrofiado, que não permite fazer frente às obrigações que devem ser realizadas no trabalho, encontra-se necrosado e não contribui para realização da atividade, pelo contrário, torna o trabalho difícil, custoso, por vezes insuportável. Segundo Clot (2007, p. 48), “se o coletivo de trabalho é simultaneamente privado de suas capacidades de ‘digestão’, tem sua cultura profissional ‘desordenada’ e se vê obrigado a reconstruir precipitadamente todos os seus entinemas sociais, o gênero fragilizado se torna ‘quebradiço’ a ponto de ser às vezes rejeitado”.

[16] VIEIRA, 2010; OLIVEIRA, 2008; MURTA, 2008; HYPOLITO; VIEIRA, 2002; PIZZI; ARAÚJO; MELO, 2012; ANJOS, 2013; PASCHOALINO, 2009.

3.4 Estilo e subjetividade

Nesta tese, partirmos do pressuposto que o sujeito para realizar as tarefas definidas nos ambientes laborais, acordadas com a chefia e com os demais companheiros, elaboram, a cada situação que se coloca, o melhor modo de trabalhar, improvisam ações, criam um modo de organizar o trabalho, uma forma específica de agir, de se relacionar com os colegas e de estabelecer regras específicas na divisão de tarefas, criam um estilo (BARROS et al, 2008).

Mesmo a atividade de trabalho mais simples exige do sujeito um estilo. Pois, a atividade automatizada e padronizada, "sem a subjetividade", sem a história, sem as experiências vividas pelo trabalhador, sem a participação efetiva do trabalhador, sem seus afetos e cognição, não é possível de existir, não há atividade sem subjetividade.

Uma atividade que se dirige apenas a realização da prescrição, desconsidera os conflitos que o trabalhador vivência na realização do seu ofício. A atividade exige a mobilização física e psíquica do trabalhador num meio em constante variação. Para realizar a sua atividade, os humanos fazem escolhas, tomam decisões, improvisam, desenvolvem um estilo pessoal que viabiliza a realização da tarefa prescrita (BARROS et al, 2008).

Ao realizar a tarefa prescrita o trabalhador desenvolve um estilo, que é único, singular, mais que é constituído no coletivo (pelo gênero). O estilo se desenvolve quando o sujeito se apropria da tarefa e a ressignifica convocando sua subjetividade. A Clínica da Atividade, considera a subjetividade como um ponto necessário para se olhar a atividade, pois nenhuma atividade é organizada apenas pelas prescrições; ela é organizada por aqueles que o realizam, pelos sentidos que cada sujeito atribui a atividade.

Dessa forma, o sujeito ao realizar a atividade é capaz de inovações, de produzir regras, e também de não se submeter inteiramente a elas. A efetivação da atividade sempre passa por inúmeras negociações, o sujeito negocia com as normas prescritas, com os outros trabalhadores, com valores, com sua história, com os conflitos do real.

Fazer uma análise da atividade interrogando o sujeito sobre o seu fazer, reportando aos modos pelos quais realiza tais ações e deixa de realizar outras, exige uma análise que remete ao estilo, a sua história profissional, pessoal. O modo como o sujeito, no exercício de seu ofício, em meio a um conjunto de regras e valores, assume fazer de tal modo e não de outro, passa pela significação da atividade para o sujeito.

Para Clot (2007; 2010a), a realização da atividade pelo sujeito carrega a possibilidade de criação do novo, assim, a atividade não é apenas produto do gênero (do coletivo), é uma realização única de um sujeito, o qual também é único. O desenvolvimento da atividade do

sujeito está sempre relacionado ao gênero, mas também carrega a possibilidade de produção do novo. Dessa forma, para manter vivo o gênero é necessário poder discutir as controvérsias existentes na realização do *métier*. A vitalidade do gênero depende justamente desse debate, das variações estilísticas.

> O gênero de uma atividade é o portador dos procedimentos, normas e posturas desenvolvidas ao longo da história. O estilo é uma espécie de fuga do que está preestabelecido, é a mobilização subjetiva em busca de mudanças que favoreçam o bom desenvolvimento da atividade, é a presença do poder de agir buscando um espaço de ação. (ARAÚJO; PIZZI, 2016, p. 154)

Esse movimento faz com que o sujeito produza novos sentidos. Considerando as contribuições de Vigotski, afirmamos que o sujeito quando afetado pela realidade social, no caso, especificamente pelo gênero, constitui novas e complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas na forma de sentidos, é acionada e mobilizada (AGUIAR et al, 2009).

Na realização de cada atividade, há necessariamente, um viés coletivo que traz marcas da singularidade do sujeito. Para Clot (2010a), esse processo, coletivo e singular, é o que sustenta o sentido da atividade para o sujeito. Quando são muitos os limites para o desenvolvimento da atividade, os custos para o processo de saúde e doença são altos, podendo entrar em cena o sofrimento que cause doenças.

Desse modo, compreendemos que o sujeito ao realizar sua atividade de trabalho não se reduz a um autômato reprodutor de normas prescritas e técnicas de trabalho predeterminadas. Se tomarmos o ofício de professor como exemplo, podemos dizer de forma generica que, se exige desse profissional pela organização espaço-temporal escolar: controle da turma, não permitir exessos de ruídos, entrada e saída de alunos, "prender" a atenção da turma, transmitir conhecimentos previstos no currículo escolar, falar e se comportar de determinado modo, utilizar determinados recursos, entre tantas outras atribuições. Essas são normas referentes a atividade docente que devem ser cumpridas, entretanto, cada sujeito se apropria delas de modo singular, não há a pura repetição. O professor ao realizar sua atividade significa o gênero, imprimindo-lhe sentido, sua marca pessoal, subjetividade (BARROS et al, 2008).

Ser professora significa inserir-se em normas, em um arcabouço de inúmeras normas e valores. No entanto, para efetivar a atividade a professora não pode apenas executar as prescrições, pelo contrário. Na realização da atividade em sala de aula, constantemente, a professora negocia com as prescrições diante dos conflitos que aparecem no real. É na significação da prescrição que a subjetividade fica mais evidente, pois, ao refazer a tarefa

prescrita, a professora cria uma maneira singular de realizar a atividade, ou seja, dá o seu estilo à atividade. Mesmo inserido em um modo de subjetivação do modelo capitalista, que busca deixar o sujeito só em face da prescrição do trabalho.

O estilo que cada professora dá a sua atividade é o que permite as transgressões e as recriações sucessivas do gênero profissional. Diante disso, vale lembrar que as professoras pertencem a um gênero do trabalho, mas cada uma para efetivar a sua atividade desenvolve seu estilo. "O papel do estilo é, portanto, a ressignificação pessoal, subjetiva, da atividade, buscando dar respostas novas às experiências e aos desafios que são colocados cotidianamente ao desenvolvimento da atividade" (ARAÚJO; PIZZI, 2016, p. 155).

Assim, o gênero é uma obra aberta, que se constitui historicamente, e condensa a memória impessoal do ofício, ele é processual, nunca se encontra acabado, pois engloba a história de fazeres e saberes compartilhados por sujeitos, que na execução da atividade singularizam o gênero com seu estilo, e ao mesmo tempo, coletiviza o seu saber-fazer.

> Coletivo e singular não se desvencilham. Toda atividade de trabalho pode então ser entendida como encontros, encontro de idéias, de experiências, de corpos, num processo complexo de possibilidades que demandam escolhas, inclui valores e é, portanto, atividade de criação. (BARROS et al, 2008, p. 17)

Ao definir o que é aceitável e inaceitável no trabalho, ao organizar a ação, o gênero convoca a uma significação das regras, exige um estilo pessoal. Dessa forma, o estilo tem uma vida dupla, fazer o que há de fazer – impessoal – e ao mesmo tempo imprimir um modo próprio – pessoal. Na efetivação da atividade os modos impessoais e pessoais são quase impossíveis de serem delimitados. Quanto mais se conhece o gênero, maior a possibilidade do sujeito liberta-se dele, maior a possibilidade de criação estilística (CLOT, 2007).

> O estilo retira ou liberta o profissional do gênero não negando este último, não contra ele, mas graças a ele, usando seus recursos, suas variantes, em outros termos por meio de seu desenvolvimento, impelindo-o a renovar-se. O conhecimento dos gêneros profissionais mostra-se, portanto indispensável à psicologia do trabalho e esta deseja ter uma oportunidade de compreender os estilos. (CLOT, 2007, p. 41)

Na efetivação da atividade os sujeitos fazem, dizem, inventam, estão em devir; exprimem-se de modos singulares na atividade. "O estilo é a decomposição e a destruição das formas instituídas de trabalhar, como a destruição de uma língua. A tônica do estilo é o estranhamentento" (BARROS et al, 2008, p. 19).

A atividade docente condensa modos de fazer e de dizer inscritos numa história do ofício – estabilizados no gênero profissional – entretanto, ao realizar sua atividade (o ensino), o professor ultrapassa os limites do gênero e singulariza a sua prática, estiliza a sua ação. Dessa forma, a análise da atividade realizada, compreendendo enunciados e gestos dos professores em aula, apontam para algumas mediações que são encontradas no coletivo de trabalhadores, bem como variações estilísticas. Acreditamos que a análise dessas mediações pode nos ajudar a compreender como os professores elaboram, coletivamente ou não, diferentes formas específicas para poderem realizar o seu trabalho, em resposta às prescrições às quais estão submetidos na situação de trabalho.

Com o objetivo de colocar o trabalhador para falar sobre o seu trabalho, e, assim, realçar a discussão da atividade pelo coletivo de trabalhadores, Clot (2007) propõe a autoconfrontação: é um instrumento centrado numa perspectiva reflexiva, isto é, propõe-se uma atividade de reflexão sobre a atividade habitual de trabalho. "Trata-se de iniciar um diálogo entre profissionais, [...] em torno de um vídeo da atividade, a fim de recuperar controvérsias sobre a atividade em um coletivo e entre 'conhecedores' dela" (CLOT, 2011, p. 75, grifo do autor). Discutiremos, na próxima seção deste trabalho, mais profundamente a autoconfrontação.

3.5 Autoconfrontação: a busca pelas dimensões não evidentes da atividade

A Clínica da Atividade tem por objetivo a transformação das situações de trabalho, concebendo os trabalhadores como protagonistas dessa transformação. É inspirado em Odonne que Clot et al (2006) propõe a ideia de mudar os protagonistas da Psicologia do Trabalho. Para ele "a comunidade científica deveria deixar ao trabalhador a possibilidade de ele mesmo afetar e controlar a psicologia do trabalho mediante formas de cooperação entre eles, como a co-análise do trabalho, que é o dispositivo de transformação" (CLOT et al, 2006, p. 100).

A Clínica da Atividade desenvolvida por Clot et al (2006) estabelece uma relação entre atividade e subjetividade; é levando essa relação em consideração que as intervenções destinadas a transformar as situações de trabalho são realizadas.

A proposta metodológica da Clínica da Atividade tem como pressuposto a descoberta de novos possíveis da ação, com base na ideia de que a atividade realizada é uma dentre muitas outras possibilidades de realização. Fazendo referência a Vigotski, Clot (2007) afirma que o homem é pleno a cada minuto de possibilidades não realizadas, e estas possibilidades, por não serem realizadas, não são menos reais.

Dessa forma, Clot (2007) considera que as atividades impedidas, suspensas, contrariadas continuam agindo nos sujeitos e devem ser consideradas na análise da atividade de trabalho. Entretanto, não é possível observar diretamente a atividade que fracassa, por isso Yves Clot e Daniel Faïta, juntos com sua equipe, criaram, na metade dos anos 1990 a autoconfrontação – técnica indireta de análise do trabalho em Clínica da Atividade. A proposta é ir ao encontro dessas outras realizações possíveis, desenvolver novos objetos e destinatários, o que possibilita o desenvolvimento da atividade.

A autoconfrontação tem como princípio confrontar para ajudar nas análises complexas das situações de trabalho. O objetivo da autoconfrontação é analisar atividade de trabalho sob a ótica do trabalhador. Foi inspirando na Instrução ao Sósia de Ivar Oddone, e buscando seu aperfeiçoamento e sua melhor adequação a outros contextos e situações de trabalho, que a autoconfrontação foi desenvolvida (VIEIRA, 2004). A instrução ao sósia surge pela necessidade de valorizar os conhecimentos construídos pelos trabalhadores no seu local de trabalho. Ela consiste em realizar uma audiogravação da seguinte proposição ao trabalhador:

> Suponha que amanhã eu o substitua no seu trabalho. Quais são as instruções que você deverá me passar para que ninguém perceba a substituição"? Na continuidade do procedimento, delimitava-se uma sequência de trabalho para ser focalizada nos detalhes de como fazer e não de por que fazer, visando aumentar o conhecimento do trabalhador sobre o valor da sua atividade. (VIEIRA, 2004, p. 216)

Diante desse estímulo inicial, a proposta é que o trabalhador pense a sua atividade num outro contexto, que explicite ao suposto sósia sua atividade de trabalho. O que faz, como faz, o que não se deve fazer, etc. Ao responder essas perguntas o trabalhador recorre ao gênero profissional, a história do ofício, ao coletivo de trabalho, as prescrições, as normas inscritas para atividade, a sua história de vida, as condições concretas para realização da atividade. Esse procedimento permanece como pressuposto na autoconfrontação.

Para conhecer os segredos da atividade é preciso colocá-la em movimento. Dessa forma, não é suficiente uma descrição da situação de trabalho pelo sujeito. É preciso apreender as ações do sujeito exercendo a atividade, no cenário e na trama que compõem a situação real de trabalho. Com a gravação em vídeo é possível nos aproximarmos do que seria a situação real de trabalho, já que se faz um registro do sujeito no momento em que está exercendo sua atividade. As filmagens permitem o retorno da imagem e do som, o retorno da informação, dando pausa ou enfatizando alguma fala, possibilitando fazer uma reflexão daquilo que foi realizado e do que deixou de ser realizado, das intenções e dos resultados esperados.

A autoconfrontação é uma técnica que possibilita o trabalhador desenvolver sua interpretação sobre a atividade de trabalho que fazem, pois é o trabalhador quem exercita a confrontação de si; olhando para atividade que ele próprio realizou é possível realizar uma análise minuciosa da atividade. O uso da autoconfrontação, como forma de apreender e compreender a atividade de trabalho nos possibilita entender as dimensões da atividade no que também não foi possível de realizar (CLOT et al, 2006; CLOT, 2011; CLOT, 2010a; CLOT, 2007; VIEIRA; FAÏTA, 2003; VIEIRA, 2004; FAÏTA, 2002).

> Para compreender a atividade, que é mais global do que a ação, não seria suficiente focalizar apenas a ação de realizar uma tarefa e, então, a partir da observação restritiva, articular o sentido; é necessário levar em conta que a atividade também é composta do seu entorno não evidente. [...] Dessa forma, as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas e suas contra-atividades devem ser admitidas na análise. (VIEIRA, 2004, p. 220)

A autoconfrontação é centrada numa perspectiva reflexiva, isto é, propõe-se uma atividade de reflexão sobre a atividade habitual de trabalho. Essa técnica possibilita apreender o que se faz na situação concreta de trabalho, já que a atividade de trabalho é submetida a observação por meio de filmagem, descrição e notas de campo, contraposto ao que se pensa que se faz, reflexão realizada pelo trabalhador ao se ver na filmagem realizando sua atividade (autoconfrontação) (VIEIRA, 2004).

Quem produz o material para ser analisado na autoconfrontação é o próprio sujeito; são realizadas filmagens do sujeito no momento em que está realizando sua atividade de trabalho. As gravações em vídeo é um recurso valioso de observação da atividade de trabalho, possibilita que a imagem do sujeito realizando sua atividade seja analisada por um ou mais protagonista dessa prática (CLOT, 2010a).

A autoconfrontação possibilita produzir os dados no momento de realização da atividade. Essa técnica propõe olhar a atividade do trabalhador como indissociável do coletivo de trabalho (no mundo social), da categoria profissional. Pois executar uma atividade de trabalho não constitui uma atividade simples, circunscrita às responsabilidades e aos desejos individualizados de um sujeito (VIEIRA; FAÏTA, 2003).

Como já dissemos, Clot (2007) concebe a atividade para além do que foi possível realizar, do que é passível de descrição para fins de análise. Para ele, os conflitos do real também fazem parte da atividade de trabalho. O que se pretende alcançar com as sessões de autoconfrontação simples “é o que ainda não se consegue dizer acerca do real da atividade: esse

‘difícil de dizer’ com o qual, talvez, fosse possível fazer algo de diferente daquilo que se faz” (CLOT, 2010a, p. 243).

Na autoconfrontação simples, o trabalhador assistirá as cenas videogravadas de seu trabalho junto com um pesquisador, nesse momento destinam-se a suscitar e apreender o processo reflexivo do sujeito por meio da linguagem. Durante a análise das imagens, ao se autoanalisar, o sujeito pode ser levado a uma desnaturalização das situações desenvolvidas no seu cotidiano, em geral repletas de componentes cognitivos e afetivos (LAROCCA; SADALLA, 2004).

> A autoconfrontação simples propõe um contexto novo no qual o sujeito torna-se ele mesmo um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro. O comentário das cenas de vídeo do trabalho realizado se faz, certamente, através das interpretações e das questões já levantadas pela auto-observação. [...] Em posição exotópica à respeito de seu trabalho e face à escolhas ou dilemas que ele redescobre na sua atividade, o que era operação incorporada e resposta automática torna-se questão. (CLOT, 2010a, p. 226)

Na autoconfrontação simples o sujeito e o pesquisador realizam um diálogo sobre os mistérios da atividade, geralmente o trabalhador busca não ficar sozinho nessa conversa. Ele busca reforço e convoca o coletivo, para sustentar o que é difícil dizer (o real da atividade), assim, não fala apenas em primeira pessoa, usando o “eu”, mas traz um “nós” em resposta a sua atividade. O sujeito analisa sua atividade não apenas com os próprios olhos, mas com os olhos de um observador exterior que não é mais somente o pesquisador, mas o métier ou ainda o coletivo.

> Essa voz que ouvimos nas variações discursivas do “eu” e as modulações/modalizações diferenciadas do “nós” se mistura ao diálogo com o destinatário direto que é o pesquisador. Essa voz que diz “nós” se mistura ao diálogo do “eu”, fala pelas maneiras de fazer comum no coletivo e com elas. [...] Num certo sentido é o *métier* que fala, se nós entendemos por *métier* não somente as competências técnicas do sujeito mas o respondente coletivo, garantia da atividade individual. É o que o conceito de gênero profissional visa dar conta: as maneiras de tomar as coisas e as pessoas estabilizadas ao menos temporariamente em um dado meio de trabalho. (CLOT, 2010a, p. 226-227)

Ao justificar o modo como realiza a atividade, o sujeito dispões da história coletiva do *métier*, que pode lhe fornecer elementos para explicar o que se vê fazendo na tela. A autoconfrontação simples possibilita desenvolver “um movimento dialógico”, em que os “implícitos possam ser explicitados, o não-dito possa ser dito, as coerções sociais, técnicas,

hierárquicas deixem de atuar, e cada ator, locutor possa ultrapassar os limites das normas e das regras que lhe são impostas ou que ele próprio se impõe" (SOUZA E SILVA, 2004, p. 203).

Para realização da autoconfrontação simples algumas sequências do trabalhador realizando sua atividade são gravadas em vídeo. Esse procedimento é adotado quando o profissional está acostumado com a presença do pesquisador e da câmara filmadora no ambiente de trabalho. No caso dessa pesquisa, que tem a professora como sujeito de pesquisa, exige que o pesquisador fique alguns meses observando e filmando a professora, já que sua atividade é complexa e precisa de um certo tempo para ser compreendida a rotina e as nuances do que ela faz, assim como é necessário que ela e os alunos se acostumem com a presença de um observador estranho ao ambiente. Através de um processo de edição, esses vídeos se transformam em um pequeno filme que é utilizado posteriormente nas sessões de autoconfrontação simples (CLOT, 2010a).

No momento em que realizamos a edição, observamos minuciosamente todos os movimentos realizados pela professora. É interessante notar que o sujeito no trabalho traz e transporta uma história e uma experiência que, algumas vezes, pode ser confundida pela observação exterior, feita de forma demasiadamente rápida ou impregnada de pressupostos, "com um conjunto de automatismos e rotinas" (CLOT, 2010a, p. 239).

> Para evitar proceder uma autoconfrontação a partir de um material baseado no projeto discursivo dos protagonistas, mais do que sobre a representação da atividade, é essencial que o analista não negligencie seu papel dialógico no momento das escolhas dos elementos constitutivos do material. Tal postura pressupõe que o analista participe da seleção dos suportes técnicos (imagens, mas também registros dos discursos em áudio) buscando manter a atividade como um objeto constituído com base nas observações e nos diálogos anteriores. (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 33)

Na autoconfrontação simples, a profissional filmada, no caso a professora, assiste a um vídeo editado exercendo sua profissão, e comenta as imagens e a realização da sua atividade com o pesquisador. Nesse momento, é possível apreender o que um coletivo faz ou não faz da tarefa prescrita, podemos acessar o que faz parte do gênero profissional e o que faz parte do estilo dessa professora. O sujeito ao analisar a sua atividade tende a dar mais ênfase a atividade real, aproximando-se gradativamente do real da atividade do seu trabalho. Resumidamente, a autoconfrontação simples é a "confrontação do profissional com a gravação em vídeo de sua atividade na presença do pesquisador" (CLOT, 2010a, p. 240).

> Nesse sentido, a Clínica da Atividade propõe novas modalidades em análise do trabalho, nas quais o dialogismo constitui o princípio diretor e a fonte do dispositivo metodológico. Trata-se, essencialmente, da criação de um enquadramento em que [...] os trabalhadores possam protagonizar as expectativas e as condições da intervenção, pondo em movimento as maneiras de pensar coletivamente o seu trabalho, entre a imagem filmada do que eles fazem e a transformação em discurso do que eles estão no processo de fazer. (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29)

Nessa pesquisa a autoconfrontação simples, é centrada na observação de dois sujeitos: a) a professora, que, ao ver-se na tela, fala sobre o que realizou (a atividade real) e sobre os impedimentos e imprevistos que não possibilitaram fazer diferente (real da atividade); b) a pesquisadora que, querendo se assegurar de ter compreendido bem os argumentos da professora, tece comentários sobre eles. "O pesquisador não procura compreender por que se fez o que é feito. Essa 'verdade' não é diretamente acessível. Ele procura, de preferência, levar os trabalhadores a se interrogarem sobre o que eles observam da própria atividade" (CLOT, 2010a, p. 240). Nesse momento, a filmagem enquadra tanto a professora como a pesquisadora.

Em vias de conclusão, vale a pena ressaltar que no Brasil a técnica da autoconfrontação – desenvolvida pela Clínica da Atividade – vem sendo usada de forma adaptada, de acordo com os objetivos e condições para realização da pesquisa. Desse modo, a presente pesquisa é inspirada nos princípios propostos pela Clínica da Atividade.

De acordo com o que é proposto por Clot (2007), nossa análise da atividade do trabalho docente foi realizada com a professora Lara[17]. Ela participou da análise do seu trabalho por meio do diálogo instaurado entre pesquisadora e professora durante a autoconfrontação simples; para melhor compreender o que é a atividade de trabalho dessa professora foi preciso inserir-se na rotina de trabalho diário. Tentamos apreender essa atividade de uma forma situada, no tempo no espaço em que ela aconteceu, levando em consideração as condições concretas para sua realização, a história pessoal e profissional da professora Lara e a historicidade que a constituiu, a história do ofício e da profissão.

[17] Lara é o nome fictício da professora sujeito da pesquisa.

4 A ATIVIDADE DOCENTE EM TEMPOS NEOLIBERAIS

> *Não somos apenas professores, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos. Nós, professoras, somos mulheres numa sociedade ainda patriarcal. Somos mães, mas também filhas, netas e irmãs e ainda esposas ou "tias", "rainhas do lar", companheiras. Somos brancas, não-brancas, quase brancas, embranquecidas numa sociedade vinculada pelo racismo. [...] Nesse jogo, somos muitas a um só tempo. E essas muitas se multiplicam, já que sendo o que somos, somos também a negação do que não somos e, nesse sentido, o que não somos também nos constitui, está em nós. Ser e também não ser: aí radica e é produzida a singularidade. (FONTANA, 2000, p. 105)*

4.1 Algumas considerações sobre as reformas educacionais dos anos 1990

A atividade docente se realiza em um espaço/tempo específico, em um contexto, uma história. No caso estudado nessa pesquisa: no ensino público brasileiro. Os professores são sujeitos culturais, trabalhadores vinculados a contextos e condições sociais específicas, que se deparam com inúmeros desafios na realização da sua atividade: falta de infraestrutura (física e material pedagógico) e de reconhecimento da sociedade, a desvalorização salarial, a jornada excessiva de trabalho, entre outros.

Temos assistido nas últimas décadas a importantes modificações nas relações de trabalho do mundo capitalista em todo mundo – a chamada reestruturação produtiva que tem globalizado a precarização das condiçoes de trabalho. A atividade docente não está isenta de tais mudanças, pois elas afetam tanto as condições de trabalho do professor como a vida das famílias dos alunos da escola pública brasileira.

A escola como instituição está inserida no contexto da sociedade e como tal sofre as imposições oriundas das desigualdades do sistema capitalista, sustentadas, atualmente, pelas políticas neoliberais. Compreender as relações existentes entre a escola e os aspectos econômicos, sociais e políticos mais amplos torna-se imprescindível para se efetivar uma análise da realidade educacional, com vistas a sua superação (OLIVEIRA, 2005).

As reformas políticas que os sistemas educativos latino-americanos vivenciaram a partir da década de 1990 foram orientadas pela necessidade da expansão da escola regular rumo à universalização. Apesar de contarem com mais de quatro décadas de organização de seus sistemas escolares, a maioria dos países latino-americanos não conseguiram atingir a universalização da educação básica até o início dos anos 1990. "No Brasil, o direito a educação básica compreendida como aquela que todos deverão ter livre acesso do nascimento à conclusão

do ensino médio é recente" (OLIVIERA, 2007, p. 07). A ampliação do conceito de educação básica foi um direito social conquistado no Brasil, resultante de lutas no seio da sociedade civil que se traduziram em leis.

As reformas educacionais que ocorreram no Brasil e na América Latina nos anos 1990, tiveram como princípio norteador à educação para a equidade social, esse compromisso foi firmado na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, para os países mais pobres e populosos do mundo. Diante disso, a educação latino- americana é reformada tendo como objetivo imperativo a formação para o emprego formal, ao mesmo tempo que passam a desempenhar importante papel na condução de políticas públicas compensatórias que visam a contenção da pobreza (OLIVEIRA, 2007). Os documentos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU como orientação para os governos latino-americanos para educação utilizam uma expressão que sintetiza as reformas realizadas nos anos 1990 no Brasil: *transformação produtiva com equidade* (CEPAL-UNESCO, 1992).

Dessa forma, há um duplo enfoque nas reformas educacionais na América Latina – a educação dirigida à formação para o trabalho e, ao mesmo tempo, orientada para a gestão e disciplina da pobreza (OLIVEIRA, 2007). Essas reformas são realizadas no contexto em que esses países vivem uma crise do emprego e passam por reformas no Estado, orientada por cortes nos gastos públicos. Assim, ao mesmo, tempo que a escola ia se organizando e tornando-se uma realidade a favor da melhoria das condições de vida da população, traduzia-se também em conidições objetivas para o desenvolvimento econômico desses países.

> Houve pela primeira vez na história do Brasil, uma combinação de crescimento econômico e de distribuição de renda. As políticas governamentais, principalmente o aumento do salário mínimo e os programas sociais, tiraram da miséria milhões de brasileiros. Para muitos deles, a escola, que nunca foi nem uma perspectiva, passou a ser uma realidade. A entrada nas escolas de milhões de novos alunos e a presença de milhares de novos professores passou a exigir mudanças de práticas nas escolas e constitui grande desafio para o trabalho dos professores (FERREIRA, 2010, p. 21)

As reformas alteraram o sistema educacional nos seus aspectos físicos e organizacionais, fazendo uso do discurso da produtividade e excelência, ancorado no mercado, embora fosse dirigido à instituição pública e estatal. Nesse sentido, as reformas institucionalizaram uma nova regulação educativa caracterizada pela centralidade atribuída à administração escolar – a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento

per capita; a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação e a participação da comunidade na gestão escolar (OLIVEIRA, 2003).

Com isso, é importante ressaltar que as reformas educacionais têm privilegiado um tipo de educação voltada para a legitimação e manutenção da ideologia neoliberal implementadas nas sociedades capitalistas (OLIVEIRA, 2003). No âmbito dessas políticas, as reformas na educação que ocorreram no Brasil nesse período trouxeram como características principais a regulação e o controle em decorrência da nova configuração do papel do Estado, sustentado na ideologia neoliberal, correspondendo às exigências dos organismos internacionais, com o objetivo de "transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado" (GENTILI, 1998, p. 19). Como consequência, a educação é tratada como mercadoria, visando atender as necessidades do mercado decorrentes do modo de produção vigente (modo de produção capitalista). Diante desse contexto, a educação passa por profundas transformações que alteram significativamente o cotidiano do trabalho docente frente às novas exigências profissionais oriundas das políticas educacionais neoliberais que estabelecem um perfil polivalente para as professoras, que devem se adaptar às necessidades do mercado de trabalho.

As pesquisas[18] realizadas na América Latina tem demonstrado que a incorporção de novos setores sociais à educação, em um contexto de restrição de recursos, trouxe profundas consequências no desenvolvimento dos sistemas educativos, com efeitos diretos sobre as condições de trabalho e a remuneração dos professores. De acordo com Oliveira (2006), as políticas educacionais para América Latina democratizam o acesso à educação apontando a professora como principal responsável pelo sucesso/fracasso escolar.

> Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto atual de reformas educacionais e de nova regulação educativa. Diante das variadas funções que a escola pública assume, os professores encontram-se muitas vezes diante da necessidade de responder a exigências que estão para além de sua formação profissional. Importante observar que em contexto de pobreza, a escola é muitas vezes a única agência pública local. Em numerosos municípios brasileiros em que inexistem postos de saúde, parques de lazer, centros de cultura ou mesmo uma biblioteca, a escola acaba sendo o único espaço em que os problemas de saúde são minimamente tratados (ou apenas conhecidos) e possibilidade de acesso cultural dos alunos e de toda comunidade. Nessas escolas, os professores se vem obrigados a desempenhar funções que estão para além de suas capacidades técnicas e humanas. (OLIVEIRA, 2006, p. 212)

[18] OLIVEIRA, 2005; 2006. BIRGIN, 2000. TIRAMONTI, 2001.

Considerando as reformas, em âmbito brasileiro, é necessário acrescentar aos fatores descritos na citação acima, o princípio da gestão democrática do ensino público, consagrado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). A democratização da gestão escolar é uma conquista dos movimentos sociais, que traz novas exigências para atividade docente. Diante dessa nova configuração, os professores devem participar da gestão da escola, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, além de representação junto ao conselho escolar e da elaboração coletiva do projeto pedagógico.

Podemos considerar, que amplia-se no plano legal a compreensão do que seja o pleno exercício da atividade docente. O trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades, sem que essas mudanças impliquem também em alterações nos seus ganhos salariais ou mesmo ampliação remunerada de jornada de trabalho. Os professores continuam a ser contratados por hora/aula, mas é exigido dele a dedicação exclusiva no seu envolvimento com a escola. Esse processo tem sido gerador de intensificação[19] do trabalho docente à medida que em muitos países latino-americanos os professores têm mais de um emprego, tendo que trabalhar em duas ou mais escolas para a complementação de sua renda devido aos baixos salários (OLIVEIRA, 2010).

4.2 Ser professor no contexto atual

Ao refletir sobre *ser professor* no contexto da sociedade contemporânea, percebe-se que os professores geralmente são encurralados entre limites e possibilidades ao desempenhar sua função devido às transformações que a sociedade sofre ultimamente e que têm provocado significativas alterações no mundo do trabalho. Por consequência, isso afeta a organização do trabalho e suas as relações no espaço/tempo. Nesse contexto, a educação passa por profundas transformações, que alteram significativamente o cotidiano do trabalho docente.

Oliveira (2003) alerta que as reformas educacionais das últimas décadas têm repercutido no trabalho do professor ao provocar uma reestruturação no trabalho docente. Nesta lógica, o campo das relações da formação do professor e o campo do trabalho docente no contexto das

[19] A intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2009).

políticas educacionais remetem à precarização no âmbito da perda de identidade, proletarização, (des)valorização, (des)profissionalização do trabalho do professor, regulação e certificação. Esses aspectos evidenciam as condições que movem a atividade docente atualmente e têm sido objeto de estudo na atualidade[20].

O processo de redemocratização – iniciado nos anos 1970, mas consolidadado nos anos 1990 – provocou importantes mudanças no sistema público brasileiro. A democratização do ensino afetou a atividade docente em todos os níveis: formação inicial e continuada; organização e relações de trabalho; aumento da demanda por mais escolas e professores; novas demandas por práticas de ensino.

Entretanto, a democratização do ensino não tem conseguido garantir a qualidade do ensino. Muitos alunos tem passado pelo sistema educacional público sem aprender, constam apenas como estatística da democratização do ensino. A noção de qualidade na educação por mais subjetiva que possa parecer está assentada na crença da escola como principal meio de inserção social qualificada que ainda resiste em meio à crise de desemprego e vunerailidade das economias latino-americanas.

As reformas realizadas na maior parte dos países da América Latina foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares. A descentralização veio acompanhada de processos de padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos com o objetivo de diminuir os custos da expansão da rede de ensino, contudo, sem abrir mão do controle central das políticas. Por meio dos currículos centralizados, o livro e material didático, programas de computadores, entre outros, somandos as avaliações nacionais regulares e a prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico, observa-se relativa padronização nos processos escolares (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

As políticas de avaliação nacionais têm se proposto a "regular" a qualidade de ensino. Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 41), os sistemas de avalização em larga escala têm provocado alterações "[...] substantivas no manejo do currículo no cômputo nacional e nas políticas e nas práticas docentes". Esse foco nos resultados, desempenhos, desconsidera o discurso pedagógico que tinha a avaliação do ponto de vista dos processos de ensino aprendizagem e de um modelo qualitativo voltado para a equidade educacional e social.

[20] Ver os estudos de Sampaio e Marin (2004), Freitas (2003), Esteve (2003).

A qualidade na educação ou uma determinada compreensão do que seja uma educação de qualidade é cada vez mais exigida, em várias instâncias da sociedade, e a pressão exercida pelos sistemas de avaliação acaba por afetar a autonomia do professor, na medida em que exige os cumprimentos de metas específicas ao final de cada ano.

> Com metas pré-determinadas a atingir, a postura mais flexível e aberta em relaçao aos currículos começa a fechar-se e chega, em alguns casos, a fechar-se seriamente. Os estabelecimentos das metas de rendimento e o seu forte poder indutor tem desencadeado pressões de conselhos e secretarias estaduais e municipais de educação para que o MEC estabeleça expectativas de aprendizagem em âmbito nacional, com o propósito de orientar mais diretamente o trabalho das redes de ensino e das escolas sobre o surrículo. Tem sido significativa também a demanda de professores para terem mais clareza do que fazer para atingir as metas do IDEB. Os próprios anseios mais gerais da população em relação à melhoria da qualidade da educação tem-se expressado, entre outras vias, pelo projeto de lei que tramita no Congresso Nacional que propõe o estabelecimento de expectativas anuais de aprendizagem. Em decorrência disso é que surgiram mudanças importantes de postura em relação ao currículo e ao trabalho do professor e uma clara sinalização à tendência de vincular as práticas docentes a modelos muito mais detalhados e diretivos de currículo. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.41)
>
> Em vários estados e municípios, as mudanças curriculares, sobretudo as recenes, vêm sendo implementadas segundo uma orientação acentuadamente diretiva. A tendência é detalhar muito que, como e quando deve ser ensinado e como deve ser avaliado, restringindo a autonomia do professor no manejo dos conteúdos escolares. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 44)

Além da sensação de incopetência produzida nesse contexto, ainda que se tente adequar as metas exigidas, há uma outra fonte de sofrimento para o professor que é a perda da autonomia em relação ao seu trabalho (FREITAS, 2003). Dessa forma, o paradoxo desse modelo regulatório é que ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos também cresce o controle sobre eles. As reformas focam em um modelo de autonomia centrado na responsabilização dos envolvidos, que nesse sentido, respondem pelo que fazem, como fazem e para que fazem. A responsabilidade das professoras sobre o êxito dos alunos cresce, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. Segundo Lessard (2006), a autonomia passa a ser uma nova prescrição para a atividade docente.

Essas reformas têm resultado em reestruturação do trabalho pedagógico, proviniente da combinação de diferentes fatores que se fazem presentes na gestão e organização do trabalho escolar, tendo como ênfase maior responsabilização dos professores e envolvimento da comunidade. O sucesso dos alunos é algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar.

Para o Governo Federal a culpa pelo fracasso escolar dos alunos e a falta de qualidade do ensino é dos professores. Esquece-se, porém que ao mesmo tempo em que se exige uma certa "qualidade" do ensino, um certo tipo de trabalho, mantêm-se as mesmas condições precárias da escola, o mesmo tempo escolar, fazendo com que a exclusão, dessa vez seja vivida por dentro da escola (FREITAS, 2003).

As professoras veem-se forçadas a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos delas para realização da sua a atividade, e muitas vezes, recebem tais exigências como resultado do avanço em termos de autonomia e democratização da escola e de seu trabalho. Segundo Lessard (2006), estamos agora na era da autonomia prescrita e da iniciativa obrigada ou forçada. Assim, não se trata mais de reivindicar uma autonomia contra a organização, mas de assumir a autonomia, a cooperação e a prestação de contas que a organização impõe.

A autonomia reivindicada pelos professores organizados em suas associações e sindicatos, nos anos 1980 e 1990, mesclava elementos de autonomia profissional e institucional. A autonomia que os docentes buscavam dizia respeito, sobretudo, a sua liberdade para organizar sua atividade, administrar seu tempo, ou seja, ter maior controle sobre o processo de trabalho (OLIVEIRA, 2010). Para o alcance dessa autonomia era necessário que a instituição escolar também fosse mais autônoma, isto é, que tivesse maior liberdade de atuto-organização.

A contrapartida da autonomia das professoras é a autonomia da escola, mas esta implica em aumentar também o poder dos outros segmentos que participam da comunidade escolar. Dessa forma, a autonomia adquirida pelos docentes, passa para os alunos e seus pais e para sua comunidade em entorno da escola.

Entretanto, é preciso ressaltar que ao mesmo tempo em que as professoras ganham mais autonomia, liberdade de definir certas regras do seu dia-a-dia tais como calendário, a escolha de um tema transversal que deverá ser abordado por toda a escola, definir projetos, discutir coletivamente estratégias para desafios encontrados no contexto escolar, buscar recursos para além dos ordinários, os docentes se tornam mais presos às suas atividades e compromissos. A responsabilização sobre o destino da escola, dos alunos e dos projetos para a ser cada vez maior. É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas.

Diante do exposto até o momento, constatamos que o desenvolvimento da atividade docente se tornou complexo e em estado de constante tensão frente aos desafios impostos pela sociedade atual, uma vez que envolve trabalho com e sobre os seres humanos e, por consequência, é determinado por diversas esferas da sociedade, sendo este, por sua vez, permeado por teorias e ações práticas que requer uma constante reflexão teoria-prática.

4.3 Os efeitos das reformas na atividade docente

A reestruturação produtiva e a redemocratização brasileira trazem inúmeras questões para o trabalho docente, e questionam as formas escolares e as práticas docentes institucionalizadas ao longo da história desse trabalho.

As escolas públicas situadas em regiões periféricas têm demandas que ultrapassam em muito a atividade de ensinar conteúdos disciplinares. As crianças trazem para escola suas histórias relacionadas ao contexto de pobreza, violência; trazem para a sala de aula toda a carga de suas múltiplas pertenças sociais: origem socioeconômica, capital cultural, sexo, identidade linguística, religiosa, étnica, etc. (ARROYO, 2011). Diante desse cenário, a escola também é foco de políticas sociais, aumentando ainda mais o trabalho da professora.

> Em um dia normal de trabalho a professora às vezes se vê às voltas com a aplicação de flúr nos dentes das crianças, realizando o registro da presença dos alunos nos formulários específicos do Programa Bolsa Escola, encaminhando-os em fila para exames oftalmológicos, prestando orientações nutricionais, atendendo a convocatória para a vacinação. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.07)

A escola, no meio deste conturbado processo, vai tentando responder ao aumento das exigências e a ampliação do raio de sua atuação sem a necessária correspondência nas condições materiais oferecidas por esses governos. A escola segue seu curso tentando paradoxalmente responder e acolher as diferentes demandas, do reconhecimento à diversidade – traduzindo nesse contexto como educação inclusiva que contempla o pobre, o negro, o índio, o deficiente físico, as questões de gênero e necessidades de várias ordens – e as exigências de eficácia sistematicamente avaliada (OLIVEIRA, 2007).

Nesse sentido, os saberes apontados como necessários para o exercício da atividade docente compõem um repertório de conhecimento fundamental para enfrentar a complexidade das situações que emergem no ato de ensinar. No entanto, é importante ressaltar que o saber do professor não é isolado do contexto de sua vida pessoal e profissional. Como diz Tardif (2002, p. 11), “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos e com outros atores escolares”.

Por mais que as políticas públicas orientem a atividade docente, existem outros fatores que também determinam a constituição docente. Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 35), “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de

relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores".

Dessa forma, para que as políticas surtam efeito é necessário que sejam aceitas no espaço escolar, ou seja, que as professoras no coletivo executem as políticas públicas. A escola sendo um espaço de socialização, formada por pessoas, tem características próprias, não se limita à organização do trabalho escolar: horários, disciplinas e regras de convívio. Ela é um espaço singular, que tem particularidades perceptíveis a qualquer professora que precise mudar de escola; há um ritmo diferente, apesar de ainda ser uma escola como qualquer outra.

> Essas características específicas podem ser consideradas com resultante do convívio coletivo, das várias formas de lidar com a dinâmica escolar, com a organização do trabalho escolar, com os processos do trabalho docente aos qual o grupo tem de se adequar e no qual a participação de cada um dos que ali está interfere de alguma maneira; um espaço no quais servidores, alunos e seus responsáveis se manifestam, ainda que uma manifestação silenciosa, de aquiescência. Esse espaço, constituído na coletividade, também, determina a professora e sua atividade; apesar de toda professora se constituir profissional a partir de sua história como aluno, de sua formação inicial e continuada, e ao longo dos anos de trabalho em sala de aula, há momentos nos quais o espaço escolar e sua dinâmica são tão particulares que o professor de alguma maneira adere à cultura institucional, ao seu ritmo. (DUARTE, 2011, p. 72)

Portanto, a escola é um espaço constituído de pessoas que expressam vontades, desejos, emoções, um espaço no qual as pessoas se manifestam, independente de sua ideologia. Dessa forma, não podemos desconsiderar como mediações da atividade docente as reuniões pedagógicas ou encontros com coordenação e, ainda, orientações pedagógicas; as mediações que o coletivo de professores tem sobre o trabalho de apenas um professor; ou as decisões tomadas pela direção da escola mediante determinações externas; ou mesmo as consequências de ter que lidar com os alunos e seus responsáveis que são atendidos na escola.

A criação de uma unidade de trabalho – não necessariamente consensual – contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional da professora e da relação com as pessoas com as quais se convive, para a motivação pessoal e, portanto, para se evitar o *mal estar docente*, atualmente associado a "'males' de estima pessoal e de reconhecimento de si e [cujas] fontes primeiras [são] as mudanças qualitativas verificadas nas sociedades ocidentais ao longo deste século" (LOPES, 2001, p. 57).

Segundo Leite e Souza (2007), esse contexto gera uma hipersolicitação da professora, provocando efeitos em sua saúde física e mental. Eles apontam dentre os problemas relacionados às condições de trabalho, que tendem a provocar efeitos a saúde da professora:

> Os baixos salários, as precárias condições de trabalho, especialmente no que se refere à temperatura, ruído e super lotação das salas, o cansaço físico pela longa jornada, a dupla jornada das professoras (doméstica e profissional), a falta de tempo para si, a angústia gerada pelas exigências sociais da atividade; a complexidade das tarefas desenvolvidas e a falta de recursos materiais; os problemas sócio-familiares dos alunos; os ritmos de trabalho, a multiplicidade de tarefas diferenciadas e simultâneas, o uso elevado da voz, as posturas desconfortáveis, a pouca frequência de pausas, as cargas psíquicas acumuladas, a falta de valorização do trabalho realizado, o estado psicológico dos alunos, a burocratização e rotinização das atividade educativas, a prescrição do trabalho, as dificulades nas relações com as famílias dos alunos (que tendem a encarar os profissionais como responsáveis pelo sucesso ou insucesso de seus filhos), a falta de diálogo com a administração; a violência na escola (brigas entre alunos, roubos, ameaças dos alunos, depredação do espaço), a necessidade de o professor fazer outras atividade como forma de aumentar a renda; o trajeto afrequentemene longo entre casa e local de trabalho; o trabalho em mais de uma escola, a necessidade de realização de parte do trabalho no universo doméstico (preparação de aulas, correção de provas), a dificuldade de participação em cursos de aperfeiçoamento; a expansão dos contratos de trabalho para horistas e as políticas educacionais autoriárias; a inserção do voluntariado e da participação comunitária na escola, (provocando descentralização das decisões e atribuindo à escola, ao professor e à comunidade a responsabilidade pela educação básica), a inadequação do espaço físico, expressa nas carteiras baixas e no reduzido tamanho das salas. (LEITE; SOUZA, 2007, p. 55)

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a atividade docente é considerada uma profissão de risco. Está entre as mais estressantes. A professora, extenuada no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Garantir o trabalho em grupo é garantir concentração e confiança para lidar com problemas que envolvam questões pedagógicas, o estabelecimento do trabalho coeso e centralizado, pois há direcionamento comum a todos que ali convivem. A cumplicidade no grupo é uma forma de auxiliar na melhoria das condições de trabalho, entendidas com um conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola (KUENZER; CALDAS, 2009).

Nesse sentido, é razoável dizer que *a professora está na escola*, pois sua participação a transforma, sua atividade é integrada ao coletivo, ao mesmo tempo em que se posiciona como sujeito, dotado de individualidade. Suas singularidades complementam o grupo sem com isto desconsidarar suas contribuições como únicas. As idiossincrasias humanas são insubstituíveis. Mas, ao mesmo tempo, *a escola está no professor*, pois a professora reconhece seu trabalho na

escola como parte de si, como possibilidade de crescimento mediante a discussão, as contradições típicas das interações humanas.

Na escola a professora vivencia os acontecimentos enquanto se apresentam e assume as responsabilidades que lhe cabem individual e coletivamente; experimenta e aprende com a convivência com os alunos e os outros colegas por estar presente num espaço agregador de diferentes pontos de vista e assim, talvez, perceba o quão complexa é a própria atividade.

Enfim, as políticas públicas educacionais elaboradas nos últimos 15 anos tem lenta e continuamente desgastado a imagem da professora, sua formação profissional e atuação, assim como a imagem da escola pública, sempre em benefício da desresponsabilização do Estado e da abertura para capitais privados, dando margem ao Estado neoliberal, à nova ordem mundial que privilegia uma minoria dominante, estável economicamente, e uma cultura etnocêntrica.

5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: O PERCURSO DA PESQUISA

> *[...] sem a pessoa, não se pode entender o comportamento da pessoa. (VIGOTSKI, 2007, p. 51)*

5.1 O método

Como já apontamos na introdução deste trabalho, temos como objetivo compreender a atividade docente a partir do sujeito que a vivencia, no caso dessa pesquisa a professora. A atividade docente condensa modos de fazer e de dizer inscritos numa história do ofício – estabilizados no gênero profissional – entretanto, ao realizar sua atividade (o ensino), o professor ultrapassa os limites do gênero e singulariza a sua prática. Desse modo, o que nos interessa é apreender os sentidos e significados que a professora atribui sobre ser professora de uma escola publica de periferia em Maceió/AL e de que modo tais significações (sentido e significado) constituem e expressam o seu estilo profissional em sala de aula.

Para isto, escolhemos como pressuposto epistemológico e metodológico a Psicologia Sócio-histórica, que por sua vez, assume a matriz filosófica do materialismo histórico e dialético. Essa perspectiva epistemológica nos permite apreender a natureza complexa e dinâmica da realidade especificamente humana, uma realidade que não se mostra na aparência, e que é contraditória e histórica.

Para Vigotski (2007), o método é o caminho seguido para o desnudamento do real e se explicita como um meio de cognição atrelado ao objeto do que se busca. Define ainda que não existe método sem uma concepção de realidade, de relação do sujeito com o mundo. O método é mais do que um grupo de instrumentos aplicados em uma determinada ordem, constitui um conjunto de categorias e conceitos que, articulados, orientam o olhar para a realidade, permitindo, assim, compreendê-la. Diante disso, é preciso ultrapassar a extrema valorização dada aos instrumentos de coleta de dados, elegendo-os como vias diretas de produção de conhecimento da realidade (GONZALEZ REY, 2010; VIGOTSKI, 2012). A respeito do método Vigotski define que:

> A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Neste caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (VIGOTSKI, 2007, p.69)

Nesta perspectiva, compreender a realidade ou um fenômeno só é possível a partir da superação de sua aparência. Nessa pesquisa procuramos romper com a dicotomia do racional/empírico, ou seja, temos como objetivo buscar a totalidade do real, isso significa que toda análise e teorização partem da realidade, entendendo que as mediações da realidade são constitutivas do processo. A realidade explicada teoricamente, com suas mediações, entendidas como determinações, é a busca do que se oculta para além da aparência, ou seja, a essência do objeto pesquisado.

Com o objetivo de apreender a essência do objeto pesquisado, o método de investigação propõe estudar um fenômeno admitindo-o em movimento, o que significa compreender sua gênese e seu vir a ser, diante disso, o caráter histórico torna-se fundamental. Nas palavras de Vigotski (2007, p. 68-69) "estudar alguma coisa historicamente significa estuda-la no processo de mudança". Compreendemos então que "[...] todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social" (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 138).

Para Gonçalves e Bock "apontar o caráter histórico dos fenômenos sociais e humanos possibilita uma análise que permite a sua desnaturalização" (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 139). Compreendemos que o sujeito e a subjetividade são constituídos na dialética subjetividade-objetividade. As autoras defendem uma visão que não naturalize os fenômenos sociais como forma de lutar contra as desigualdades sociais.

> Nada está dado; nada é imutável; tudo pode e deve ser modificado pelos humanos que partilham um tempo histórico. A Psicologia pode e deve reforçar ideias que permitam aos sujeitos se pensarem como ativos, sociais e históricos, responsáveis pelo seu tempo e pelas condições de vida. As perspectivas históricas permitem acreditar que não há um único modo verdadeiro de se estar no mundo. Há muitas possibilidades, pois o humano está em permanente transformação. Permitem-nos ainda nos pensarmos como responsáveis pelo mundo que temos; construímos ou reconstruímos o mundo todos os dias com nossas ações, nossas ideias, nossos afetos. A forma como pensamos e agimos constitui o mundo da forma como se encontra. (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 153)

Dessa forma, desvendar todos os aspectos do movimento e revelar seus elementos constitutivos corresponde, justamente, identificar as mediações que determinam o fenômeno estudado. Admitir a realidade atravessada por mediações tem como decorrência a compreensão de que os fenômenos não se dão de maneira isolada. A esse respeito Marx (2008, p. 258) afirma que "o concreto é concreto, porque é síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso". Assim, o autor entende o concreto como síntese do processo, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja ponto de partida efetivo.

> [...] o singular e o plural estão imbricados dialeticamente um no outro; não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso, não são apreendidos separadamente. Isso significa que o singular expressa dimensões do plural ou do todo que o constitui, assim como o todo articula dialeticamente todas as possibilidades da singularidade a partir das quais se produz. (KAHHALE; ROSA, 2009, p. 30-31)

Vale a pena ressaltar que as condições materiais de existência humana constituem a subjetividade nas análises realizadas, não se pode esquecer que é no conjunto das relações sociais que a pessoa se constitui como humana, é na dimensão histórica e não na produção natural. O processo de constituição do humano é atravessado (mediado) pela sua subjetividade, tornando o externo e o interno (ainda que contrários) relacionados em um processo de unidade, no qual o homem é individual, mas tem o social encarnado em si e apesar disso, a ele não se reduz.

> Assim, falamos de um homem que se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico, um homem que se constitui através de uma relação de exclusão e inclusão, ou seja, ao mesmo tempo em que se distingue da realidade social, não se dilui nela, uma vez que são diferentes. (AGUIAR, 2009, p. 129)

Como já dissemos, o nosso interesse está na essência do fenômeno, buscamos a definição de algo que não se responde com *"o que é"*, mas sim como *"como se constitui"*. Com isto, privilegiamos o processo, o movimento do objeto, sua historicidade. Apresentaremos aqui três princípios do método de pesquisa em Psicologia propostos por Vigotski (2012) em seu texto *Análisis de las funciones psíquicas superiores*, esses princípios são significativos para a análise da realidade investigada nesta pesquisa.

O primeiro princípio aponta que os fenômenos humanos devem ser estudados em seu processo de constituição, ou seja, é fundamental que o pesquisador compreenda as mediações constitutivas dos fenômenos, a fim de que esses sejam analisados em seu constante processo de mudança e transformação. O foco da análise é no processo, em oposição ao objeto.

> Cabe decir ahora que en ello radica la tarea fundamental del análisis dinâmico a que nos referimos. Si en lugar de analizar el objeto analizármos el proceso, nuestra misión principal sería, como es natural, la de restabelecer genéticamente todos los momentos del desarrollo de dicho proceso. En esse caso la tarefa fundamental del análisis seria la de volver el proceso a su etapa inicial o, dicho de otro modo, convertir el objeto en proceso. (VIGOTSKI, 2012, p. 101)

Já o segundo princípio proposto é que a descrição dos fatos por si só não revela as relações dinâmico-causais e a gênese dos fenômenos estudados, ou seja, a concretude do fenômeno estudado deve ser conservada, entretanto, é preciso avançar para a explicação, ir além da aparência. Não basta descrever como as coisas ocorrem, é necessário buscar revelar a complexidade, superando aquilo que se vê por si só.

> El análisis genético-condicional se inicia poniendo de manifiesto las relaciones efectivas que se ocultan tras la apariencia externa de algún processo. El último análisis se interesa por el surgimento la desaparición, las cusas y las condiciones y por todos los vínculos reales que constituyen los fundamentos de algún fenómeno. (VIGOTSKI, 2012, p. 103)

Por fim, o último princípio diz respeito ao comportamento ou funções fossilizadas – são comportamentos que por terem sido repetidos inúmeras vezes, já se encontram automatizados, são meras ações involuntárias. O pesquisador deve ultrapassar a aparência do fenômeno estudado a fim de desvelar sua essência e, com isso, se aproximar ao máximo da síntese de suas determinações.

Nessa pesquisa, nos interessamos, principalmente, pelas significações que a professora Lara atribui a sua atividade. Dessa forma, as significações precisam ser compreendidas no processo de desenvolvimento, apreendendo a essência e as mediaçoes que a constituem, sendo necessário um esforço interpretativo do pesquisador, para além da aparência. O nosso interesse enquanto pesquisador está na análise das significações que o sujeito atríbui a sua atividade, para isso, precisamos apreender o movimento de constituição, para buscar a sua gênese, o que significa "descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que (parafraseando Marx) 'é somente em movimento que um corpo mostra o que é'. Dessa forma, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas, sim, sua verdadeira base" (VIGOTSKI, 2007, p. 68-69).

> [21][...] explicar um fenómeno significa esclarecer su verdadero origen, sus nexos dinámico-causales y su relación com otros procesos que determinan su desarrollo. Por consiguiente, la tarea del análisis consiste en hacer que la relación retorne al momento inicial, a las condiciones de su cierre y abarcar, al mismo tempo, todo el proceso en su conjunto mediante uma investigación objetiva – y no sólo su aspecto externo o interno – La reacción teminada, que se repite de maneira estereotipada, nos interesa tan sólo como um médio que permite marcar el punto final a que aboca el desarrollo de dicho proceso. (VIGOTSKI, 2012, p. 112)

[21] O termo *dinâmico-causales* utilizado por Vigotiski nesta sitação tem influência da reflexologia.

Em resumo, o método utilizado para realização dessa tese parte do pressuposto que todo fenômeno está ancorado em uma base material (a materialidade). Entretanto, a materialidade não é dada de forma natural, mas histórica (historicidade), e transforma-se dialeticamente na sucessão de fatos da história (dialeticidade). Não procuramos buscar responder o que um fenômeno é, mas o que ele está sendo no momento histórico, o que tenciona explicar o movimento de constituição do fenômeno (VIGOTSKI, 2012).

Esse método está de acordo com o nosso propósito de compreender a atividade docente nas situações reais vivenciadas pela professora no dia-a-dia da escola, considerando que são as condições materiais, a história pessoal e do coletivo que desenvolve o ofício, que constituem a profissão docente. Nos interessa apreender os sentidos e significados que a professora atribui sobre ser professora de uma escola publica de periferia em Maceió/AL e de que modo tais significações (sentido e significado) constituem e expressam o seu estilo profissional em sala de aula.

Acreditamos que realizar uma análise de uma situação concreta da atividade docente requer que a produção de dados aconteça no local e no momento em que a atividade de trabalho da professora se desenvolve. Conforme afirma Alves, "é preciso adentrar no local em que a atividade de trabalho se desenvolve, confrontar as situações de trabalho, ir ao encontro do que seja a atividade de trabalho ali desenvolvida" (ALVES, 2009, p. 52). Trata-se de compreender a atividade de trabalho em movimento, tal como ela se realiza.

Destacamos que o conhecimento não é aqui entendido como uma soma dos fatos coletados empiricamente. Quando o pesquisador interpreta as diversas manifestações do fenômeno estudado durante a pesquisa ultrapassa o empírico, pois ao interpretar o fenômeno, passa a dar sentido às manifestações apreendidas na complexidade do real; o conhecimento é uma construção e não uma realidade acabada (GOZÁLES REY, 2005; 2010).

Desse modo, Gonzáles Rey (2005; 2010) mostra a relação dialética que a realidade mantém com a produção de conhecimento. Para ele, os dados de pesquisa não são coletados, eles são produzidos durante a pesquisa e por essa razão são indissociáveis do processo de construção do conhecimento teórico, adquirindo assim, legitimidade.

Gonzáles Rey traz à tona uma reflexão que aborda a questão epistemológica a respeito do desenvolvimento da pesquisa qualitativa em Psicologia. Para ele, a definição de uma *epistemologia qualitativa* faz-se necessária para especificar epistemologicamente o qualitativo.

> A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica

> acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular e histórica, que representa a subjetividade humana. (GONZÁLES REY, 2005, p. 29)

A perspectiva da epistemologia qualitativa, apresentada por Gonzáles Rey (2005; 2010), busca construir modelos explicativos sobre o fenômeno estudado, rompendo com a dicotomia entre o empírico e o teórico, objetividade e subjetividade. Para ele, é possível realizar um estudo tendo um único sujeito de pesquisa, pois o conhecimento produzido na pesquisa qualitativa se legitima pela qualidade da análise e interpretação dos dados, e a qualidade das expressões dos sujeitos estudados, e não pelo número de sujeito. Isso significa legitimar o conhecimento por meio do reconhecimento da constituição subjetiva do sujeito pesquisado, enxerga-lo de forma única e singular. Esse é um pressuposto importante para essa pesquisa, já que ela foi realiza com apenas um sujeito, uma professora.

> A expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que pode ter em determinado momento para a produção de ideias por parte do pesquisador. A informação expressa por um sujeito concreto pode converter-se em um aspecto significativo para a produção do conhecimento, sem que tenha que repetir-se necessariamente em outros sujeitos. Ao contrário, seu lugar no processo teórico pode legitimar-se de múltiplas formas no curso da pesquisa. A legitimação do conhecimento se produz pelo que significa uma construção ou um resultado em relação às necessidades atuais do processo de pesquisa. (GONZÁLES REY, 2005, p. 35)

No processo construtivo-interpretativo do conhecimento realizamos a teorização do particular. Cria-se, dessa forma, *zonas de sentido* que têm a pretensão de explicar aspectos da realidade. Gonzáles Rey (2005; 2010) define zonas de sentido como espaços de inteligibilidade que, produzidos na pesquisa, abrem a possibilidade de aprofundamento teórico, pois não esgotam a questão que significam. O conhecimento, portanto, não mantém correspondência imediata e linear com o real, ele gera, entretanto, campos de inteligibilidade que possibilitam o a teorização sobre a realidade, o que permite a produção de novos conhecimentos.

Apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos com a intenção de enfatizar que a presente pesquisa, quando busca investigar as significações produzidas por uma professora sobre sua prática, sobre os modos de agir em sala de aula, pretende apreender as múltiplas determinações que a constitui enquanto professora: a história do ofício, a história do próprio sujeito, as condições materiais para o desenvolvimento da atividade, a formação profissional, o coletivo de professores, as prescrições. Analisar todas essas questões nos possibilita apreender como se constitui o professor, suas formas de pensar, sentir e agir, tentando explicitar o

movimento de constituição de sentidos, tendo em consideração que isso acontece em um processo histórico e social.

5.2 Técnicas de obtenção de informações

As técnicas de obtenção de informações em pesquisa qualitativa são diversas. Ao definir quais técnicas devem ser utilizadas, é preciso levar em consideração o problema de pesquisa, os sujeitos e o local onde será realizada a pesquisa. Nessa pesquisa, pretendemos apreender os sentidos e significados que a professora atribui ao fato de ser professora de uma escola pública de periferia em Maceió/AL e de que modo tais significações (sentido e significado) constituem e expressam o seu estilo profissional em sala de aula. É importante para nós obter os dados no momento em que ela realiza a sua atividade, pois é na realização da atividade que a professora expressa seu estilo. Para isso, é necessário apreender o contexto real em que a professora realiza sua atividade.

Dessa forma, utilizamos as seguintes técnicas de produção de dados: história de vida; observações e autoconfrontação[22]. A inserção no campo de pesquisa para a produção de dados se deu entre os meses de setembro de 2015 a abril de 2016. Durante esse tempo, foi possível vivenciar a rotina da escola e da professora.

A seguir, apresentaremos a técnica e a forma como a história de vida foi utilizada.

5.2.1 História de vida

Os relatos autobiográficos (autobiografia, memórias, histórias de vida) são modalidades de escrita de si muito antigas. O gênero autobiográfico conquistou um terreno considerável nas ciências humanas e vários estudos teóricos tem sido desenvolvido na tentativa de aprofundar seus significados.

A história de vida vem fazendo parte das pesquisas em educação desde o início da década de 80 do século XX. Os estudos em educação que utilizam a história de vida como instrumento tem focado sua investigação no professor: à "vida cotidiana, aprendizagem da profissão, ciclos da carreira docente, pensamento dos professores, atitude ante as mudanças e as reformas, desenvolvimento do currículo, formação permanente e desenvolvimento profissional" (GONZÁLES MONTEAGUDO, 2011, p. 57).

[22] A autoconfrontação simples foi apresentada no capítulo 3 – *Atividade e subjetividade: dimensões da Clínica da Atividade docente.*

Acreditamos que utilizar a história de vida nessa pesquisa nos ajuda na análise da atividade docente, pois não é possível compreender a atividade de trabalho de uma pessoa apenas olhando para a ação realizada. Estudar a professora requer sempre um resgate da sua biografia, isto é, do modo pelo qual ele tem sido afetivado e simbolicamente mediado por experiências vivenciadas na sua ativiade de trabalho, experiências essas que implicam, dialeticamente, na constituição das significações.

Compreendemos que a atividade de trabalho é mais do que a ação realizada, envolve valores, saberes e competências. Desse modo, conhecer a história da professora contribui para apreensão das significações, já que ao contar sua história poderemos ter acesso aos valores, crenças e o modo como constitui suas escolhas de vida e o modo como se relaciona com a sua profissão e desenvolve sua prática.

Desse modo, Faïta (2002) compreende "que a pretensão de conhecer em detalhe as situações de trabalho seja amplamente ilusória" (p. 53). Entretanto, mesmo não sendo possível apreender todos os aspectos da situação real de trabalho, acreditamos que podemos conhecer intimamente a atividade realizada pela professora em sala de aula, conhecendo sua história de vida e possibilitando que ela, na autoconfrontação simples, fale sobre a sua atividade e assim, signifique suas ações e seu modo de agir.

Para Benelli (2014), os professores, na realização da sua atividade, "são chamados a gerir processos formativos nos quais se atribui enorme importância às crenças, representações, teorias que eles têm sobre a experiência educacional dentro da sua biografia pessoal e profissional". Dessa forma, nos modos de agir da professora é possível identificar teorias e uma visão de mundo constituída pela sua história particular e profissional e que constituem o próprio estilo de ensinar. Clot (2007; 2010a) utiliza a história de vida na Clínica da Atividade para buscar entender a singularidade do sujeito, resgatar as experiências pessoais é fundamental para que os professores reflitam sobre sua prática durante a autoconfrontação, é contemplar a historicidade no processo de análise da atividade docente.

Conhecer aspectos da história de vida da professora nos possibilita entender como ela se constituiu enquanto docente. De acordo com Delory-Momberger (2011), a história de vida permite que os aspectos subjetivos dos sujeitos possam ser apreendidos. Conhecer esses aspectos é essencial, na medida em que a subjetividade tem um papel primordial nas pesquisas sobre trabalho docente e na maneira como os sujeitos ensinam e aprendem. Sem a história de vida não temos como entender determinadas ações dos docentes.

Do ponto de vista político, as pesquisas que utilizam a história de vida dão a oportunidade dos professores se manifestarem, superando o enfoque dos docentes como

semiprofissionais carentes de controle sobre seu próprio trabalho e de pessoas que se limitam a aplicar o conhecimento elaborado por outras pessoas (GONZÁLES MONTEAGUDO, 2011).

A história de vida realiza-se individualmente. Entretanto, elas são vivenciadas, contadas e constituídas num processo social e histórico, o sujeito que é único carrega o social, o coletivo na sua história. Dessa forma, o professor constitui-se na sua história particular, na ação de ensinar e nas experiências com o aluno na escola. O conhecimento de cada professor é único, o seu modo de agir é singular; para compreender a atividade desenvolvida pelo professor é necessário conhecer sua história de vida (GONZÁLES MONTEAGUDO, 2011).

O uso da história de vida como um dos instrumentos para produção de dados nesta pesquisa, se deve ao interesse que temos pela professora na sua individualidade social e historicamente constituída, ou seja, em compreender os sentidos construídos pela professora acerca da atividade docente, que constituem seu modo de agir e realizar sua atividade. Entendemos que a história de vida da professora tem uma relação muito estreita com o modo de agir e realizar a atividade.

5.3 Etapas da pesquisa

5.3.1 Realização da História de Vida

A história de vida foi realizada no mês de fevereiro de 2016, com a intenção de conhecer a trajetória pessoal e profissional da professora Lara. Nesse momento, ela foi convidada a narrar momentos da sua vida, profissional e familiar. Durante a narração da sua história de vida ela descreveu episódios da sua infância e adolescência; falou detalhadamente sobre a sua escolha pela profissão, e sobre suas experiências profissionais. A professora ficou livre para contar a sua história, apenas no final a pesquisadora fez algumas perguntas, com objetivo de esclarecer alguns aspectos ditos pela professora em sua narrativa. O resgate de aspectos de sua história de vida nos possibilita entender como Lara se constituiu como professora.

A transcrição da história de vida da professora Lara encontra-se no Apêndice A dessa pesquisa.

5.3.2 Observação e videogravação: a montagem dos episódios

A análise da atividade inicia no momento da montagem dos episódios. A seleção das cenas realizada pelo pesquisador compõe o episódio a ser discutido na autoconfrontação simples; ao realizar a seleção das imagens o pesquisador já está analisando. Segundo Clot

(2007, p.136), uma das fases da análise consiste “na produção de documentos videogravados para autoconfrontação simples (sujeito/pesquisador/imagens)”.

De forma resumida, o episódio é um filme com sequências de imagens relacionadas com um tema a ser discutido; são cenas escolhidas pelo pesquisador para serem assistidas pelo sujeito da pesquisa na sessão de autoconfrontação simples.

Com intuito de constituir alguns episódios para as sessões de autoconfrontação, assistimos as videogravações realizadas na sala de aula da professora; as imagens foram produzidas com ela exercendo sua atividade de trabalho. As cenas foram gravadas no período de janeiro a março[23] de 2016; durante esse período realizamos observações e filmagens. Ressaltamos que as videogravações foram realizadas com o propósito de fazer as autoconfrontações simples.

Realizamos primeiro as observações (janeiro de 2016) e, depois, as videogravações (fevereiro a março de 2016). Foram realizadas 10 observações e 14 videogravação. Iniciamos apenas com as observações porque entendemos que a professora e os alunos precisavam de um tempo para se acostumar com a presença da pesquisadora, criando vínculo para que diminuísse o estranhamento, mesmo eles tendo tido contato com a pesquisadora antes da greve. O período de permanência na escola realizando as observações e as videogravações possibilitou conhecer melhor as condições concretas para realização da atividade que a professora estava inserida, além de compreender a rotina dessa instituição e os rituais realizados pela professora.

Para a montagem dos episódios foi preciso que a pesquisadora assistisse as videogravações das aulas da professora, e selecionasse cenas que formassem um filme com começo, meio e fim, para ser utilizado na autoconfrontação simples. Para a montagem dos epsódios o pesquisador tem que ter o objetivo da pesquisa como foco, nesse caso apreender os sentidos e significados que a professora atribui sobre ser professora de uma escola pública de periferia e como isso afeta seus estilos profissionais.

Depois de assistir às 14 aulas[24] videogravadas, escolhemos duas aulas para serem analisadas na autoconfrontação simples. Uma aula de geografia e uma aula de português. As aulas tiveram a duração aproximada de 1h30min[25] cada, nesse tempo a professora iniciou e concluiu uma atividade com os alunos, o que nos possibilitou construir um filme com começo,

[23] Iniciamos o contato com a escola e a pesquisa em setembro de 2015. Entretanto, precisamos interromper a pesquisa devido ao movimento de greve que a rede municipal de ensino de Maceió vivenciou. Retomamos as atividades de pesquisa em janeiro de 2016 com o retorno das aulas.

[24] O total de tempo aproximado de videogravações, durante essas sete aulas, foi de 20 horas.

[25] A duração das aulas diariamente era de 4 horas; diante das limitações do equipamento de vídeo apenas era possível filmar 1h40mim, aproximadamente.

meio e fim. Selecionamos estas duas aulas porque elas mostram a rotina da sala de aula e os rituais desenvolvidos por essa professora no seu dia-a-dia. E, principalmente, por que essas aulas mostram mais claramente a escasses de recursos didáticos e a superficialidade do conhecimento transmitido aos alunos. A ênfase no livro didático como recurso pedagógico está presente em todas as aulas observadas e videogravadas, a ausência de outros recursos chama bastante atenção. O conhecimento transmitido nas aulas da professora fica restrito às informações presentes nos livros didáticos, nenhuma crítica ou ressalva é feita por parte da professora Lara.

Apenas algumas cenas dessas aulas foram selecionadas e editadas, o que resultou na montagem de quatro episódios para a autoconfrontação simples. A transcrição na integra dos episódios são encontrados no Apêndice B, C, D e E. Os episódios foram denominados:

1) ***"Aula de Geografia 1: explicação"***, com duração de 09 minutos e 2 segundos – A professora inicia a aula pedindo para que os alunos peguem o livro de geografia e abram na página 72. Ela relembra a turma que eles já estudaram o mapa da região nordeste e que hoje eles irão estudar o mapa do Brasil. No centro da sala, com o livro na mão, a professora inicia um diálogo com os alunos fazendo referência às imagens e às informações presentes no livro. Ela apresenta os elementos do mapa: escala, legenda, título, fonte, etc., sempre tendo como base o livro didático. Ela realiza uma leitura do livro, e comenta os elementos que vai aparecendo. Em alguns momentos ela usa o quadro branco para explicar o mapa e um mapa em cartolina que está em uma das paredes da sala.

2) ***"Aula de Geografia 2: correção da atividade do livro didático"***, com duração de 5 minutos e 20 segundos – Após a explicação do conteúdo, no primeiro momento da aula, a professora propõe a turma a realização de uma atividade do livro didático. Ela dá um tempo para que os alunos respondam a atividade. Alguns alunos tiram dúvidas sobre a atividade. Após algum tempo, a professora convoca a turma a prestarem atenção, pois ela iniciará a correção da atividade. Ela realiza a correção da atividade coletivamente. Novamente ela se dirige ao centro da sala com o livro na mão e em voz alta faz a primeira pergunta à turma: "o que o mapa está representando?" A turma responde em alguns momentos em uma só voz, já em algumas respostas são dadas apenas por alguns alunos. As respostas são copiadas no quadro pela professora. Ela explica as respostas, e tira as

dúvidas que surgem. Ao terminar a correção da atividade, a professora explica a tarefa de casa.

3) ***"Aula de Português: entrevista"***, com duração de 06 minutos e 3 segundos – A professora inicia a aula no centro da sala, com o livro de português em mão. Ela pergunta à turma se alguma vez eles já foram entrevistados ou entrevistaram alguém. A turma responde que não. Então, ela propõe que a turma se divida em duplas; um dos alunos será o entrevistado e o outro o entrevistador. Ela vai ao quadro e copia algumas perguntas para os alunos fazerem na entrevista. As perguntas são relacionadas as condições de vida no bairro e na escola. Após um certo tempo, ela convida os alunos a irem na frente da sala fazer a leitura da entrevista, apenas o aluno que se propos a ser o entrevistador vai na frente da turma. Nas respostas dos alunos surgem muitas questões relacionadas a falta de infraestrutura da escola. Diante das respostas dos alunos, a professora organiza uma comissão para falar com a diretora da escola, com o objetivo de reivindicar melhorias na infraestrutura da escola.

4) "Aula de Português: correção da atividade do livro", com duração de 7 minutos e 25 segundos – Continuando a aula sobre a entrevista, a professora pede que os alunos realizem a atividade da página 32 do livro didático de português. Para responder as perguntas da atividade é preciso que os alunos leiam o texto *"Férias na Antártida"*. Após algum tempo a professora inicia a correção da atividade no quadro, ela lê a pergunta e pede para algum aluno se voluntariar para dizer a resposta. E dessa forma vai construindo um diálogo e a explicação da atividade. Ao terminar a correção, a professora passa atividade para casa do mesmo texto: *"Férias na Antártida"*

Concluída a fase de filmagens e montagem/sistemitazição dos episódios, passamos, então, para o momento posterior, a autoconfrontação simples.

5.3.3 Realização das Autoconfrontações simples

A sessão de autoconfrontação simples ocorreu no mês de dezembro de 2016, foram realizadas duas sessões de autoconfrontação simples. Em cada sessão a professora Lara foi convidada a assistir dois episódios.

Na primeira sessão de autoconfrontação simples a professora Lara assistiu primeiro o episódio, ***Aula de Português: entrevista*** e depois que comentou sobre essa parte da aula, ela e a pesquisadora assistiram o segundo episódio, ***Aula de Português: correção da atividade do livro.*** A sessão durou aproximadamente uma hora.

A segunda sessão de autonconfrontação simples durou aproximadamente 1 hora e 30 minutos e foi realizada uma semana depois da primeira sessão. No primeiro momento a professora Lara e a pesquisadora assistiram e comentaram o espisódio, ***Aula de Geografia 1: explicação.*** Depois fizeram a análise do episódio ***Aula de Geografia 2: correção da atividade do livro didático.***

Durante o momento em que estava assistindo aos episódios, nas duas sessões da autoconfrontação simples, a professora não fez comentários. Apenas, ao final de cada episódio, ela teceu comentários sobre a atividade realizada, as condições objetivas para realização dessa atividade, o planejamento realizado, deixando claro: os objetivos, os conteúdos abordados, as fontes bibliográficas e os documentos que determinaram a escolha e realização da atividade. Nesse momento, ela também respondeu as perguntas da pesquisadora. A transcrição da autoconfrontação simples encontra-se no Apêndice F e G.

As perguntas foram elaboradas a partir dos vídeos e tiveram por objetivo gerar discussões e manter o foco sobre a atividade docente da professora e a aula desenvolvida por ela. Tivemos o cuidado na forma de construir as perguntas, para não nos precipitarmos em dar caminhos para as respostas da professora.

Os comentários feitos pela professora durante a sessão da autoconfrontação simples também foram filmados para fins de análise. A autoconfrontação simples proporcionou à professora uma saída do lugar comum para o papel de parceira na sistematização de um saber acerca do seu trabalho.

No momento da autoconfrontação, desenvolveu-se uma "atividade sobre a atividade", uma atividade de análise e produção discursiva sobre a atividade de trabalho observada na filmagem. Esse instante representa uma oportunidade para a professora se aprofundar em dimensões de sua atividade que, até então, permaneciam despercebidas, e que surgem, a partir do diálogo com a pesquisadora. (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 33).

Possibilitar à professora esse diálogo com a sua própria atividade, por meio dos registros feitos sobre ela, se constituiu em momentos muito ricos dessa pesquisa. Os discursos produzidos pela professora trouxeram à tona aspectos da sua atividade que, provavelmente, não teriam sido percebidos por nós e nem por ela própria, caso fossem usados outros recursos.

5.4 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

O processo de análise dos dados consiste, basicamente, em explicar o que está implícito na gênese do fenômeno. Os dados são produzidos no mundo empírico, sensível e imediato, e por isso não conseguem revelar a complexidade do real, ou seja, o mundo concreto. Por isso, eles precisam ser abstraídos, de modo que possam ser apreendidas as suas relações, contradições, mudanças. Apenas dessa forma podemos apreender as multideterminações do real.

Contudo, não podemos esquecer que, por ser mediado pelo pensamento, o processo de análise dos dados, além de histórico, tem o afeto como um dos seus componentes fundamentais. Isso significa que análise é sempre histórica e mediada pelos sentimentos e emoções de quem analisa, o pesquisador.

O nosso objetivo neste item consiste em explicar o modo como realizamos a análise e a interpretação dos dados empíricos obtidos na história de vida e na autoconfrontação simples, de modo a revelar a síntese e o movimento da realidade investigada.

Para análise e interpretação dos dados usamos a proposta dos *Núcleos de Significação*, desenvolvida por Aguiar e Ozella (2013). Para eles, os núcleos de significação é um procedimento que apreende a constituição das significações, dando conta da descrição e análise dos dados, principalmente na fase de constituição dos núcleos de significação, pois exige que o pesquisador descreva, decomponha e articule os dados empíricos. E, dessa forma, se aproxime das zonas de sentido do sujeito a partir da manipulação teórica dos dados, ou seja, o pesquisador precisa inferir e explicar os movimentos da realidade investigada. Aguiar e Ozella (2013, p. 304) ressaltam que é somente "por meio de um trabalho de análise e interpretação [...] [é que podemos] caminhar para as zonas mais instáveis, fruídas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido."

Para González Rey (2010, p. 47), a pesquisa qualitativa exige que o processo de análise seja interpretativo. "O conhecimento se produz em um processo construtivo-interpretativo do pesquisador sobre as expressões múltiplas e complexas do sujeito estudado".

Os núcleos de significação têm o objetivo de dar conta do movimento de descrição, análise e interpretação dos dados empíricos de uma pesquisa, e, para isso, ela se divide em três fases. A primeira fase é chamada de *pré-indicadores*, a qual é destinada ao primeiro movimento de destaque das unidades do discurso, as palavras com significado. Para se chegar aos pré-indicadores é necessário que o pesquisador realize leituras flutuantes da fala do sujeito. Ao ler a fala do sujeito o pesquisador destaca os conteúdos que demonstrem maior carga emocional

ou ambivalências, que aparecem de forma frequente e que recebem maior importância no momento do relato do sujeito, tendo o objetivo da pesquisa como foco. O pesquisador não precisa ficar preocupado com a quantidade de pré-indicadores destacados, mas com sua importância em relação ao objetivo da pesquisa.

Os pré-indicadores são temas que emergem da fala do sujeito, eles revelam aspectos peculiares do movimento do modo de pensar, sentir e agir do sujeito na relação com a realidade. Não estamos falando aqui de qualquer fala do sujeito, mas de uma fala temática, uma fala carregada de significações, que é externa (comunicação) e internamente dirigida (pensamento). Ao destacarmos os pré-indicadores devemos levar em consideração a palavra com significado, considerando que ela é a nossa unidade de análise. Sendo a palavra com significado a unidade do pensamento e da linguagem, acreditamos que a sua análise nos permite apreender como o sujeito constitui a dimensão subjetiva da realidade vivida por ele.

A segunda fase é chamada de *indicadores*, a qual consiste na aglutinação dos pré-indicadores levantados. Os pré-indicadores passam a ser aglutinados por conteúdos temáticos que tem a similaridade, complementaridade e/ou contraposição como características, esses temas constituem os indicadores, quando articulados, a ideia central fica mais evidente. Aguiar e Ozella (2013, p. 309) recorrem a Kosik (2002) para explicar essa fase da análise dos núcleos de significação. O autor afirma que o processo de apreensão da realidade se torna possível pela cisão do todo, mas que "o avanço em direção à apreensão da totalidade só se efetivará quando essas partes/recortes forem integradas novamente ao todo".

Concluída a segunda fase, passamos para o processo de articulação dos indicadores, a qual é a terceira e última fase – a *construção dos núcleos de significação.* Estes são resultado do processo de articulação dos indicadores que apresentam conteúdos temáticos (pré-indicadores) semelhantes, complementares e até contraditórios, o qual busca a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito.

A construção dos núcleos de significação a partir das falas do sujeito de pesquisa procura sintetizar as ideias principais, articulando-as para nos aproximarmos das zonas de sentido. Para Aguiar e Ozella (2013 p. 310), durante o processo de construção dos núcleos é possível "verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas".

Na perspectiva de Aguiar e Ozella (2013, p. 310), os núcleos devem "ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensando, às zonas de

sentido". A teorização do núcleo de significação deve ser realizada a partir da fala do sujeito, e precisa explicar as particularidades que medeiam a relação entre o sujeito (singular) e a sociedade (universal), permitindo uma apreensão mais reveladora do sujeito e das mediações sociais constitutivas do fenômeno estudado.

Nesse sentido, Aguiar e Ozella (2013, p. 311) evidenciam o fato de que o "movimento analítico interpretativo não deve ser restrito à fala do informante, ele deve ser articulado (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político e econômico, permitindo o acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade". Os núcleos de significação procuram compreender os conteúdos a partir de aspectos particulares do sujeito, contudo, os sujeitos não estão no mundo de forma isolada, e dessa forma, precisam ser entendidos na relação com outras pessoas. Assim, as falas do sujeito devem ser apreendidas no contexto que foram produzidas e na relação com a teoria, no caso dessa pesquisa a Psicologia Sócio Histórica, a Clínica da Atividade, no que se refere a constituição da atividade docente.

6 A ATIVIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE DO ESTILO DESENVOLVIDO POR UMA PROFESSORA DA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ/AL

> *Quando você entra na sala de aula, entra com tudo o que você é e, assim, é esse tudo que interage com as crianças (um professor do secundário). (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 231)*

Nessa pesquisa, compreendemos que as prescrições não conseguem dar conta do real. O trabalhador, ao realizar sua atividade, precisa ressignificar as prescrições diante das condições materias, da sua história pessoal e dos valores que a constituem. Dessa forma, a professora toma decisões que não estão presentes na prescrição da atividade. Assim, a atividade realizada pela professora é apenas uma possibilidade diante de tantas outras possíveis.

A ressignificação da atividade é realizada por um sujeito que é único e singular, que é social e histórico. O sujeito ressignifica a atividade a partir de sua subjetividade histórica, que tem como elementos constitutivos a memória do coletivo profissional, e a história da profissão – o gênero profissional. Assim, a professora ao realizar sua atividade se depara com as condições de realização da atividade, marcadas por traços culturais e sociais.

Nos aproximamos da atividade docente, buscando apreender as mediações que constituem essa atividade. As prescrições que antecedem a atividade; os saberes utilizados na atividade; os valores pessoais da professora; as reformulações feitas no curso da atividade; o engajamento na atividade; o trabalho coletivo. Tentando com isso apreender a totalidade da atividade desenvolvida pela professora Lara e o gênero e estilo por ela desenvolvido.

Nesse capítulo, o nosso objetivo é apreender os sentidos constituídos pela professora acerca da sua atividade e do estilo desenvolvido por ela numa escola pública de Maceió/AL, durante o tempo de permanência no campo de pesquisa, na sua sala de aula, e nas significações produzidas na autoconfrontação simples. Salientamos que não temos nenhuma pretensão de esgotar o que seja atividade docente desta professora.

Organizamos esse capítulo da seguinte maneira: primeiro trazemos a caracterização da escola e do sujeito, e depois os Núcleos de Significação inferidos e sitematizados a partir da autoconfrontação simples.

6.1 Análise das informações iniciais da escola e da professora

A escolha dos instrumentos para a produção de informações desse trabalho se deu justamente pelo objetivo da pesquisa aqui proposta: apreender os sentidos e significados que a

professora atribui sobre ser professora de uma escola pública de periferia em Maceió/AL e de que modo tais significações (sentido e significado) constituem e expressam o seu estilo profissional em sala de aula.

Uma questão está sempre presente nesse trabalho e nos ajudou na construção dessa problemática de pesquisa, como já dissemos anteriormente, que é a de pensar como as condições concretas de trabalho mediam e constitui a professora Lara.

Tendo como base os pressupostos teóricos metodológicos da Psicologia Sócio Histórica e da Clínica da Atividade, convidamos uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pertencente à uma escola de periferia da rede pública municipal de Maceió, para participar dessa pesquisa. Ao decidir participar dessa pesquisa ela concordou em ser filmada durante a realização da sua atividade e também discutir sua atividade nas sessões de autoconfrontação simples.

Explicamos cuidadosamente todos os procedimentos e objetivos dessa pesquisa à professora, assim como também garantimos a preservação do seu anonimato. Após a sua confirmação, nos dirigimos à escola onde ela realiza sua atividade. Decidimos encontrar primeiro a professora e, depois, fazer contato com a escola. Essa escolha se deu porque é a professora que vai tecer considerações e responder questões sobre a sua atividade.

Desse modo, apresentamos a proposta e os procedimentos da pesquisa primeiro à professora, que nos ajudou no processo de apresentação e negociação com a escola e os pais dos alunos do 4ª ano, turma em que a professora lecionava. Para realização dessa pesquisa foi necessário obter a permissão dos pais dos alunos da turma filmada, através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, como solicitado pela Resolução CNS nº196/96 (BRASIL, 2003).

Apresentamos a pesquisa à direção/coordenação da escola em setembro de 2015. Nesse momento, a diretora assinou um termo consentindo a realização da pesquisa, e se prontificou a dar informações da escola. A caracterização da escola, da professora e da turma será apresentada logo em seguida.

6.1.1 Caracterização da escola[26]

A escola, *lócus* desta pesquisa, pertence à rede municipal de ensino de Maceió/AL. Foi inaugurada em 2007, atendendo à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental

[26] Características da Escola referentes ao ano de 2015, os dados foram coletados na secretaria da escola, e em uma conversa com uma das coordenadoras pedagógicas.

(1° ao 5° ano) e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2010 a escola passou por um desmembramento, sendo dividida em duas, a divisão do espaço físico foi feita por uma grade, cada escola tem sua entrada particular, são dois estabelecimentos de ensino diferentes. Uma escola ficou para atendimento da Educação Infantil e a outra para atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a EJA. Realizamos essa pesquisa na escola que atente o Ensino Fundamental e a EJA. A sua localização encontra-se numa área periférica da cidade, a qual tem um dos maiores índices de criminalidade e violência da capital alagoana.

A escola atende as turmas do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, e a faixa etária das crianças varia dos 06 aos 12 anos de idade; a EJA (1º segmento) funciona no turno noturno e atende alunos a partir dos 15 anos de idade. Os horários das aulas no turno matutino é de 7h00 às 11h00; já no turno vespertino de 13h00 às 17h00, e de 18h30 às 21h00 no turno noturno.

O ano letivo de 2015 foi iniciado no dia 09 de março e concluído em 31 de março de 2016 (esse atraso no calendário escolar se deve a greve que ocorreu em 2014). A escola teve um total de 1.100 alunos matriculados no ano letivo de 2015, ano de realização dessa pesquisa. Em abril de 2016, antes de iniciar o novo período letivo, toda a rede municipal de Maceió-AL passou por um novo período de greve. As escolas pararam as aulas durante quase 2 meses (iniciou em 17 de abril e terminou em 09 de junho – total de 46 dias) devido algumas questões salariais. Após esse período de paralisação, o prefeito de Maceió, Rui Palmeira, entrou em acordo com a categoria docente tendo dado um aumento de 5% nos salários de forma parcelada.

O quadro de funcionários da escola é constituído por 41 (quarenta e um) professores, dos quais 31 (trinta e um) atuam em sala de aula, sendo 01 (um) professor de Educação Física; 05 (cinco) na gestão da escola, nos cargos de direção, vice-direção e coordenação pedagógica; e 04[27] (quatro) atuam como assistentes administrativos na biblioteca e na secretaria escolar. A escola conta ainda com 03 (três) merendeiras, que se revezavam para atender aos três turnos; 01 (um) secretário escolar; 06 (seis) profissionais de serviços gerais; 01 (um) assistente social; 03 (três) auxiliar de sala; e 02 (dois) porteiros.

Todas as professoras dessa escola possuem formação em Pedagogia, e aproximadamente 50% (cinquenta por cento) dos docentes tem pós-graduação *latto sensu*. Apenas a diretora e o vice-diretor não são formados em Pedagogia, mas sim em História e Geografia, respectivamente. A formação dos outros profissionais que atuam na escola varia entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os profissionais que trabalham na escola

[27] São professoras que tiveram graves problemas de saúde e por orientação médica não devem retornar à sala de aula para o exercício da atividade, devem exercer outras funções dentro do ambiente escolar.

chegam no horário, assim como as crianças; os alunos chegam para aula a pé e de bicicleta, em sua maioria. Alguns poucos alunos chegam de carro, e aparentemente há um clima tranquilo na comunidade escolar.

A nota da escola no IDEB[28] (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no ano de 2015 foi de 4,2 pontos, um pouco abaixo da meta esperada, que era de 4,3 pontos. Numa comparação com o cenário local, regional e nacional, o resultado da escola ficou abaixo das médias: a média do município de Maceió foi de 4,3 pontos; no estado de Alagoas foi de 4,7 pontos; no Brasil a meta era de 5,2 pontos, mas atingiu 5,5 pontos.

O espaço físico da escola é grande; tem 19 salas de aula, 01 sala para direção da escola, 01 secretaria, 01 sala para os professores, 01 cozinha, 01 depósito de merenda, 01 área coberta para a recreação dos alunos (pátio), 01 banheiro para os funcionários que fica dentro da sala dos professores, 04 banheiros para as crianças, sendo dois masculinos (com quatro vasos sanitários, um chuveiro e sem portas) e dois femininos (com quatro vasos sanitários, um chuveiro, e duas portas), 01 sala de áudio visual, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, um bebedouro de água, três lixeiras espalhados pelo corredor, uma sala de recursos (atendimento especializado para as crianças com deficiência), e uma sala para os funcionários da limpeza.

A escola apresenta vários problemas na sua estrutura física: as dependências da escola e os banheiros não são adaptados para os alunos com deficiência; o teto de uma sala de aula desabou com a professora e os alunos dentro da sala, felizmente ninguém se feriu (o teto já foi refeito); a escola não tem almoxarifado e refeitório; algumas salas de aulas são apertadas e não possuem janelas; a biblioteca funciona num espaço pequeno e não suporta uma turma completa, além disso, tem poucos livros e material pedagógicos; o laboratório de informática tem 20 computadores, mais nem todos funcionam por falta de manutenção, a escola não tem rede de internet.

Normalmente a escola fornece dois lanches aos alunos, um no início da aula, quase sempre é uma fruta (maçã, laranja, melão, melancia), os alunos consomem na sala de aula enquanto estão realizadas as atividades propostas pela professora, o segundo lanche é fornecido na hora do intervalo, como não tem refeitório os alunos comem sentados na mureta do pátio ou sentados nas calçadas (no chão). O recreio é dividido por turmas. Saem para o intervalo quatro tumas por vez. Segundo a professora Lara, essa estratégia é utilizada para evitar brigas entre os

[28] As notas do IDEB estão disponíveis no site do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

alunos e indiciplina, para ela um número menor de alunos circulando no pátio é mais fácil de controlar as brincadeiras.

A escola tem um ambiente escuro, sua pintura está desgastada, a sua arquitetura lembra a de um galpão, apenas algumas salas de aula são mais alegres, pois tem alguns cartazes de atividades dos alunos colados nas paredes. A escola normalmente é limpa, apesar do seu entorno não ter asfalto e o esgoto passar a céu aberto. O mobiliário está em boas condições de uso, há um total de quatro lâmpadas em cada turma. Entretanto, as portas das salas de aulas apresentam algumas fechaduras quebradas. A diretora e o vice-diretor são presentes no ambiente de ensino, junto com as coordenadoras.

Os problemas no espaço físico da escola e no bairro são alvo de reclamação constante da comunidade. Em uma visita do Prefeito Rui Palmeira à escola, os pais de alunos revindicaram melhores condições de infraestrutura para escola e seu entorno, uma das queixas dos pais foi quanto a pavimentação do bairro. Essa visita ocorreu em ano eleitoral. Como resposta a comunidade o prefeito pavimentou apenas a rua da escola.

A escola atende um grande número de alunos com deficiência que não fazem nenhum acompanhamento específico. A professora, sujeito dessa pesquisa, relatou que ocorreram alguns casos de abuso sexual no espaço escolar e no ambiente doméstico. Por ser um assunto bastante delicado, a gestão escolar preferiu não tecer nenhum comentário a respeito desses eventos, apenas relatou que encaminhou os casos ao Conselho Tutelar.

A maioria dos alunos que frequentam a escola residem no próprio bairro onde a instituição de esnino está situada e nas regiões circunvizinhas. O bairro tem vários problemas relacionados com a segurança: assaltos e homicídios acontecem frequentemente. O bairro não possui saneamento, e sofre constantemente com a falta de água, suas ruas não são pavimentadas, e o número reduzido de transporte coletivo afeta a qualidade de vida dos moradores. A maior parte das famílias dos alunos tem uma situação socioeconômica precária e apresentam baixo poder aquisitivo. A maioria dessas famílias sobrevive com um salário mínimo, são motoristas, porteiros, eletricistas, faxineiras, cabeleireiras, pedreiros, marceneiros, mecânicos, domésticas, etc[29]. Uma grande parte dos alunos são beneficiários do *Bolsa Família*, programa do Governo Federal para famílias de baixa renda[30].

A escola firmou algumas parcerias com instiuições públicas e privadas para o desenvolvimento de projetos com os alunos da escola. Os projetos desenvolvidos na escola eram realizados no turno da manhã e da tarde. A permanência dos alunos nos projetos está

[29] Informação retirada da ficha de matrícula dos alunos.
[30] Informação retirada da ficha de matrícula dos alunos.

vinculada a frequência nas aulas e ao comportamento em sala de aula. O SESC desenvolvia um projeto de esporte com os alunos. O Bombeiro Militar selecionava alguns alunos para participarem do projeto Bombeiro Mirim, eles recebiam um treinamento de primeiros socorros.

São nas condições descritas acima que a professora participante dessa pesquisa desenvolveu sua atividade de trabalho.

6.1.2 Descrevendo o ambiente da sala de aula

As videogravações dessa pesquisa foram realizadas em uma turma de 4° ano do Ensino Fundamental do turno matutino, composta por 32 alunos (18 meninas e 14 meninos) e a faixa etária da turma, em média, era de 10 a 12 anos de idade. A turma participava bastante das aulas, os alunos sempre estavam dispostos a colaborar com a professora Lara; eles não apresentavam grandes problemas em relação à indisciplina.

As crianças eram, em sua maioria, alegres, agitadas, falantes, curiosas, participativas e não apresentavam problemas em relação ao comportamento (como agressividade e violência). Em diversos momentos da autoconfrontação simples a professora Lara fez referência ao comportamento da turma:

> Essa turma é uma turma muito participativa. Uma turma muito dinâmica, muito participativa, todo mundo gostava de falar... [...] eles são muito de falar, de falar, de falar. Boa parte daquela turminha ali, ela não é nem um pouquinho tímida. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> [...] eu gosto quando eles falam. Eu gosto de aula que eles abram a boca, não gosto de menino mudo, ficar quieto demais me dá agonia. Só na hora de fazer atividade que tem que ficar em silêncio, mas eu gosto de participação. E essa aula eles estavam bem participativos. Podia tá mais, mas eles tavam. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Os alunos já estavam bastante acostumados a rotina de sala de aula. Quando eles chegavam à sala de aula às 7 horas, geralmente a professora já os estava esperando. Assim que eles chegavam, tiravam o livro ou o caderno com a atividade de casa para ser corrigida pela professora. Algumas vezes a professora fazia a correção coletiva, outras vezes passava de banca em banca olhando a atividade. Ela sempre iniciava a aula dessa forma. Nesse momento o primeiro lanche era servido. Os alunos comiam e faziam a correção da atividade simultaneamente. Terminado o momento da correção da atividade de casa, ela apresentava o conteúdo a ser estudado no dia, normalmente ela fazia uso do livro didático. Ela lia o que estava escrito no livro e explicava para os alunos exemplificando, em seguida propunha uma atividade

sobre o assunto e fazia a correção coletiva, escolhendo alguém para responder ou para se candidatar voluntariamente para responder à questão no quadro ou no próprio lugar. O tempo da atividade variava muito, às vezes dava tempo de ser concluída antes do intervalo, mais normalmente ela finalizava a correção depois do horário do lanche.

O intervalo para o lanche e o recreio era de 20 minutos, ao retornar para sala de aula os alunos, retornavam à atividade que estavam fazendo. Ao finalizar a professora passava mais atividade, normalmente no caderno. Ela copiava no quadro e os alunos deveriam copiar no caderno, dava um tempo para os alunos responderem e depois fazia a correção. Ao terminar essa atividade, a professora explicava o exercício de casa, que era copiado no quadro, para os alunos transcreverem para o caderno ou era do livro didático.

Às 11 horas terminava o período de aula, muitos alunos iam para casa sozinhos ou com seus irmãos mais velhos, que também estudavam na escola. Os pais que iam buscar seus filhos ficavam esperando por eles na porta da escola.

A infraestrutura da sala de aula era bastante espaçosa, mas, apesar de possuir janelas, era pouco ventilada, 02 (dois) ventiladores tentavam minimizar o calor. No entanto, poucas vezes eram ligados, pois faziam muito barulho. O excesso de luminosidade da sala também era um problema que os alunos e a professora precisavam enfrentar, o uso de cortinas poderia resolver. As cadeiras eram organizadas em filas, uma atrás da outra, deixando um espaço na frente para a professora escrever no quadro. Em algumas aulas a professora deixava a turma ficar em duplas para realização das atividades no livro didático, pois nem todos os alunos tinham livro. A sala de aula tinha um quadro branco e, do lado esquerdo do quadro, ficava um armário e um fichário com alguns livros. A sala de aula tinha um alfabeto colado na parede, e um varal com alguns gibis e livros de literatura infantojuvenil. As atividades produzidas pelos alunos também estavam presentes nas paredes da sala de aula, no entanto, as atividade em sua maioria é da turma do turno vespertino, pertecente a outra professora.

Apesar de existir espaços como biblioteca, pátio e sala de informática, a professora reduz drasticamente o processo ensino-aprendizagem para o espaço de sala de aula. Pois, a biblioteca é pequena e não comporta todos os alunos confortavelmente. O pouco uso da sala de informática deve-se a falta de computador, durante a realização dessa pesquisa apenas 5 máquinas estavam funcionando. Apesar da falta de recursos, a professora tentou dar uma aparência mais agradável a sala de aula.

6.1.3 Conhecendo a professora Lara[31]

Lara, professora que, voluntariamente, se dispôs a participar dessa pesquisa, é negra, tem 34 anos de idade. Está noiva, com casamento marcado para novembro, tem 01 (uma) filha de 10 anos de idade do seu primeiro casamento. Mora sozinha com sua filha. Frequenta a Igreja Adventista.

> A parte religiosa predominou bastante em minha vida, até porque eu venho de uma família adventista, meus pais são adventistas. Então, eu tenho esse suporte religioso na família muito forte, que eu acho importante e no ensino fundamental eu estudei numa escola católica e no ensino médio numa escola adventista. Eu tenho esse suporte muito forte da questão religiosa em mim, então é uma coisa que eu prezo muito. Inclusive eu passo isso pra minha filha também. (História de Vida – Professora Lara, 2016)

Ela define sua infância como tendo sido sem grandes problemas. Fala com muito carinho dos seus pais. Lara relata que teve uma educação cheia de regras, e que obediência e disciplina eram extremamente importantes para seus pais.

> Mas assim, na mesma forma que tinha muita regra, ela também me dava liberdade, mas ela sempre dizia *"você sabe o que é certo e o que é errado, eu tô te dando a liberdade, mas você sabe o que você tem que fazer"*. Então, ela dava liberdade, mas ela mostrava o lado bom e o lado ruim. (História de Vida – Professora Lara, 2016)

A sua vida escolar foi sempre na rede particular, segundo Lara, ela estudou em boas escolas particulares de Maceió. Seus pais sempre se esforçaram para pagar boas escolas para ela e sua irmã. Manter as filhas na escola particular sempre foi uma prioridade para eles. A maioria das escolas particulares que ela frequentou era de cunho religioso. Em algumas escolas ela relata um pouco de dificuldade para se adaptar a sua doutrina religiosa, inclusive lembra de ter vivido uma situação de violência escolar.

> E assim, as minhas vivencias na escola que eu lembro, durante a minha educação infantil, a minha infância... Eu fui da época da palmatória, então eu cheguei a levar umas palmadas na minha mão. Então, na educação infantil, no período da educação infantil, da primeira série, eu não tenho boas lembranças dessa fase, porque eu lembro muito da palmatória. Eu acho que eu levei umas duas, porque eu era muito teimosa, danadinha, mas não são lembranças muito boas que eu tenho da época da educação infantil. (História de Vida – Professora Lara, 2016)

[31]Informações referentes ao ano de 2016, fornecidas pela professora na história de vida.

Ao terminar o Ensino Médio ela decide prestar vestibular para Biologia, o fato de ter tido bons professores nessa disciplina fez com que ela se apaixonasse por essa área. Ela prestou vestibular duas vezes para Biologia, tendo sido reprovado nos dois. No terceiro vestibular ela decidiu mudar de curso, ficou na dúvida entre Nutrição, Geografia e Pedagogia. Ela se decidiu por Pedagogia. Pensou que não iria dar certo fazer o curso de Pedagogia por que o que ela queria cursar de fato era Biologia.

> [...] fiquei super feliz, porque era um sonho entrar na universidade. Eu achava que não ia dar certo, porque no fundo o que eu queria era biologia. Eu *"não vai dar certo, eu to entrando, mas eu vou pedir transferência de curso, quando chegar no tempo eu vou tentar, eu vou correr atrás..."* e no final das contas deu tão certo que eu tô até hoje na área da educação. Mas não era o que eu queria inicialmente. De jeito nenhum. (História de Vida – Professora Lara, 2016)

Em 2005 ela iniciou a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas e concluiu em 2009. Durante a graduação em Pedagogia ela engravidou da sua filha e precisou da ajuda dos seus pais para concluir o curso sem perder nenhuma disciplina e sem se afastar da universidade.

Desde o primeiro ano da graduação estagiou como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Sua primeira experiência como professora foi em uma sala de distorção (alunos fora de faixa etária), que tinha vários problemas de indisciplina, ela os descreve como os *"problemáticos da escola"*.

> Eram alunos fora de faixa, eram vinte alunos, pouquíssimos alunos, mas eram os traficantes do bairro, os drogados, os malucos, os doidos, os loucos da escola, estavam todos naquela sala. Entre meninos e meninas. E aí foi um transtorno. Primeiro quando eu cheguei nessa escola como estagiária, eles me colocaram nessa sala com esses alunos, misturado com alunos menores. Era uma sala de cinquenta e dois alunos. Tudo junto e misturado, era uma loucura. Era uma turma de quarto ano. Tudo junto e misturado, ninguém sabia ler, ninguém sabia escrever, ninguém sabia nada. Era aluno especial com aluno de nove, dez anos, aluno de quinze, catorze... Mãe, eu tinha uma aluna que era mãe, tinha eu acho que doze anos e a menina já era mãe... Foi a pior turma da minha vida. Uma loucura. E quando eu cheguei nessa sala, que me jogaram, literalmente me jogaram, eu quis desistir. Falei *"eu odeio ser professora, eu não quero tá aqui, Deus me livre ficar aqui, nunca, não quero, vou embora, não aguento"*. (História de Vida – Professora Lara, 2016)

Em 2010 ela ingressou como professora efetiva da rede municipal de Capela/AL através de concurso público; conseguiu fazer uma permuta com um colega, e assim, ser lotada em uma escola da rede municipal de Maceió. Sua experiência como professora sempre foi em escola

pública e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são 12 anos de experiência como professora de escola pública e durante esse período ela passou por algumas escolas.

> Eu sou professora das séries iniciais e agora também professora de educação infantil. Durante a minha vida, eu nunca estudei em escola pública, então a minha vivencia em escola pública é essa, hoje, como professora, e ao entrar na escola pública como professora eu me assustei um pouco, sim. (História de Vida – Professora Lara, 2016)

Faz 03 anos que ela atua na escola onde essa pesquisa foi realizada. Em 2015 ela foi aprovada em um concurso de professor temporário da SEMED, o objetivo desse concurso era preencher vagas para professor da Educação Infantil. Em 2016 ela começou a atuar como professora da Educação Infantil em uma creche da rede municipal de Maceió/AL.

Para Lara ser professora é dom, é doação. Principalmente, por que precisa lidar com os problemas dos alunos, sendo muito difícil não se envolver e se preocupar com as crianças, pois cuidar também faz parte da atividade de trabalho.

> Menina, ser professor pra mim, o que é? É doação. Acho que ser professor, hoje, é doar. Porque é tanto problema que você tem que resolver... Porque eu jamais viria um aluno meu sofrendo e não acudir meu aluno. Eu jamais, eu não teria essa capacidade de ver um aluno meu precisando da minha ajuda e não ajudar. [...] Então, eu acho que professor é doação.[...] Aí por isso que eu digo que professor é doação. Eu ensino os meus alunos? Ensino. Eu educo? Educo. Eu cuido? Eu cuido. E eu me doou muito.[...] E isso é com os meus alunos e seria com qualquer pessoa. Mas com eles eu convivo o tempo todo, então eu acabo me doando muito. (História de Vida – Professora Lara, 2016)

Diante das dificuldades encontradas em sala de aula, principalmente, no que se refere aos alunos, Lara, já pensou em deixar de ser professora. Fez alguns concursos em outras áreas, mas não conseguiu aprovação. Isso contribue para ela significar a profissão docente como vocação.

> Eu só sei fazer isso mesmo, eu só sei ensinar, não tem jeito. Já tentei concurso pra outra área e nunca passo... Agora se eu fizer pra educação eu passo. Tá aí o estado pra me chamar... Tô esperando. Tô no cadastro de reserva, a gente já colocou na justiça e tudo. Se eu faço um concurso da educação pra professor eu passo. Eu já passei em Junqueiro, já passei em Capela... Eu passo em tudo que é interior... Passei nesse do estado... Agora se eu fizer pra outra coisa, pra outra função, fiz esse PSS[32] agora e também passei... Se eu fizer outra função eu não passo. A minha mãe até disse *"minha filha, aceite. Não adianta. Você*

[32] Processo Seletivo Seriado para contratação temporária para professor de Educação Infantil e Creche da rede municipal de ensino de Maceió/AL.

> *nasceu pra isso",* aí eu falei *"eu sei que eu nasci, mas eu queria suporte"* e eu não tenho. (História de Vida – Professora Lara, 2016)

Voltaremos a discutir as questões relacionadas a ser professora e as condições de atuação da atividade docente, quando analisarmos a autoconfrontação simples, por meio dos Núcleos de Significação.

6.2 Núcleos de Significação: a partir das sessões de autoconfrontação simples

Foram três os Núcleos de Significação inferidos e sistematizados a partir das informações obtidas nas sessões de autoconfrontação simples: 1. Ser professora: cuidar e educar; 2. As mediações que constituem a atividade docente; 3. Atividade docente: a aula realizada por uma professora de escola pública de Maceió/AL.

Vários outros núcleos teriam sido possíveis, dada a complexidade da atividade docente. O que se apresenta aqui é a leitura feita pela pesquisadora, do lugar específico que ocupa e da leitura que foi possível ser feita desse proceso. Chegamos a estes núcleos a partir das leituras e releituras do material empírico (transcrição da autoconfrontação simples), do intenso trabalho de construção de dados, das análises preliminares realizadas no diálogo com a problemática de pesquisa. O processo de elaboração dos pré indicadores, indicadores e dos núcleos de significação que estão no Apêndice H desse texto.

6.2.1 Núcleo 1: Ser professora: cuidar e educar – “Eu faço a minha parte como professora, hoje eu ensino, educo, e eu cuido”.

Este núcleo pretende aproximar-se dos sentidos do que é ser professora para Lara. Ao longo da autoconfrontação simples, ela nos mostra como se constituiu como professora, o que levou a permanecer na profissão e os momentos que pensou em desitir, diante das dificuldades encontradas na realização da atividade docente. Os indicadores que se articulam e fazem parte desse núcleo são: 1. As dificuldades de realizar um planejamento coletivo; 2. As situações de violência vividas pelos alunos: motivo para pensar em desistir da profissão; 3. Cuidar é coisa de mãe, não faz parte da atividade docente; 4. Várias tentativas em sair da profissão docente.

No intuito de apreendermos as significações constitutivas deste núcleo, começaremos interpretando a seguinte fala da professora:

> Eu faço coisas que é pra mãe fazer. Ele tem 12 anos, mas a unha deste tamanho, podre. Eu não aguento ver um negócio desse e ficar quieta. "Chega". "O que você vai fazer, tia?". "Eu vou cortar a sua unha". E eles gostam disso, porque eles querem esse cuidado, que a mãe tem? Que a mãe não tem. Aí eu olho um aluno meu fedido... (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Nessa fala, é interessante notar que a professora Lara, focaliza o cuidado como parte da atividade docente. Atividade essa que revela, por meio de um processo de interpretação, ou seja, abstração do real, a necessidade constituinte da sua forma de significar os esforços empreendidos para superar as muitas dificuldades encontradas em sala de aula.

Ao fazer menção ao fato de que faz *"coisas que é pra mãe fazer"*, a professora Lara traz à tona a sua concepção de família, sobretudo o (não) papel dos pais na vida dos alunos e como isso determina e constitui sua atividade. Ao compreender que as famílias não cuidam do que seria básico, o cuidado com a higiene, a professora ressalta que cabe a ela fazer isso.

Ela não se nega a realizar práticas relacionadas ao cuidado, entretanto, não reconhece o cuidado como sendo próprio da sua atividade, mesmo evidenciando na sua fala, a vinculação das práticas de cuidado com a natureza relacional da atividade docente. É dessa forma, contraditória que o cuidado se constitui como parte da atividade docente.

O cuidado, embora seja marcante no trabalho docente com crianças, constitui-se de forma contraditória, pois é em geral compreendido como um elemento que não confere legitimidade profissional à professora. Historicamente se confere alguns atributos como afetividade, intensas relações interpessoais, o comportamento maternal e o cuidado à feminilidade e, por outro lado, a racionalidade, as relações pessoais mais distantes, a disciplina e a competência profissional à masculinidade. E por essa construção histórica, o cuidado tende a ter um valor menor, por estar relacionado a uma característica feminina. No entanto, não há como negar que o cuidado está estritamente vinculado ao trabalho pedagógico das professoras e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente quando as crianças são de periferia. O cuidado é próprio da atividade docente realizada com crianças, não correspondendo necessariamente, a uma transposição direta de práticas domésticas para o contexto escolar (CHAMON, 2005).

> Eu tenho alunos de 12 anos que eu olho pra ele, assim, "menino, você é tão lindo", mas o menino tá sujo. Eu ensinei ele a tomar um banho direito, "esfregue o cabelo assim, dê a unha, me dê sua unha, deixa eu cortar". (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Por realizar práticas de cuidado a professora se considera uma boa profissional, entretanto, predominantemente o cuidado está associado na literatura educacional à desprofissionalização docente. A profissão docente se constituiu social e historicamente como uma atividade feminina de pressupostos comuns a um ideal de mãe e de professora primária, realizado tanto na escola quanto fora dela. As práticas de cuidado estariam, dessa forma, associadas à feminilidade e à maternidade, o que remete a uma concepção de infância, a um significado de cuidado infantil e a normas sobre a adequação das mulheres a essas tarefas.

Esses aspectos determinam a constituição da atividade docente ao longo da história social da profissão, indicando quais caraterísticas são necessárias para ser professora, sendo que são produzidas, transmitidas e reproduzidas no interior da própria escola, na relação com outros professores, são culturalmente partilhadas como parte do ofício pelos que realizam a atividade – fazem parte do gênero profissional.

A profissão docente solidificou em sua constituição várias imagens que valorizam e que desvalorizam a atividade da docência. Ser professora traz subtendido várias imagens sociais: "o ideal de missão, de sacrifício, de sacerdócio, de trabalhadores, de explorados pelo mercado, de sofredores, da profissão do impossível, de culpa, do estresse e do adoecimento" (PASCHOALINO, 2009, p. 30).

O gênero da atividade é um sistema de instrumentos, coletivamente construído e que se encontra no interior da atividade. Refere-se ao campo simbólico que se interpõe entre o sujeito e a atividade, na condição de regras escritas e não escritas (CLOT, 2007).

O cuidado está presente na constituição docente, faz parte da profissão, caracteriza a docência, está presente na cultura escolar, e muitas vezes não é visível nas rotinas e afazeres das professoras, mas contraditoriamente faz parte da atividade docente.

Mais do que qualquer outra profissão, ser professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental está historicamente associado ao imaginário social fundado no dom ou na aptidão que só as mulheres teriam de modo natural, essa visão desvaloriza a posição social ocupada pelos docentes no espaço social.

A condição social das crianças é um fator determinante para realização do cuidado na atividade docente. As professoras ao desenvolverem sua atividade levam em consideração o perfil do alunado, pois, as condições de vida dos alunos afetam a realização da sua atividade, como a violência familiar, a ausência dos pais no processo de escolarização das crianças, o consumo de drogas por crianças e jovens. No discurso da professora Lara, fica evidente como ela é afetada pelas situações vividas pelos alunos no contexto familiar.

> Um aluno que quase foi abusado... tive esses problemas com essa turma... quase foi abusado, teve que passar por tratamento psicológico. A minha preocupação com eles foi essa. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> [...] eu tive aluno, eu acho que tu lembra, uma delas quase foi molestada, então isso assim a gente acaba absorvendo e querendo resolver, porque uma menina que eu gostava muito tava passando por isso, eu tava sofrendo. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Mesmo tendo sua imagem pública representada como pessoas pouco competentes ou pouco qualificadas para o exercício da profissão, quando comparada a das décadas passadas, os docentes modificaram sua prática diante da fome, da miséria, da violência vivenciada pelos alunos. Ensinar nos dias atuais é diferente do que era há vinte anos, principalmente pela heterogeneidade presente nas salas de aula, sejam: econômicas, étnicas, culturais, de gênero, de crenças ou religiosas (ESTEVE, 2003).

Uma vez que o objeto do trabalho docente é constituído de seres humanos. Ser professora tem como objetivo a formação humana. E para a efetivação da sua atividade, a professora precisa lidar com inúmeras relações, que se concretizam na interação, constante e concomitantemente, dos saberes, dos colegas, das leis, da comunidade escolar, dos alunos e da família dos seus alunos. Aprender com os alunos a ser professora amplia e enriquece o projeto de realização profissional e humana. A professora é um ser humano, sua docência é humana, docência com tudo o que implica escolha, de realização humana. Ser professora exige ouvir o outro, seu aluno, e estimulá-lo a falar, a utilizar seu raciocínio para ir construindo conhecimentos.

A atividade docente é necessariamente uma profissão sujeita ao envolvimento afetivo, principalmente quando os alunos ainda são crianças. A docência é determinada por esse envolvimento emocional, sendo a sala de aula um espaço de forte apelo emocional. Assim, segundo Nóvoa (2009),

> A atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantos prefeririam não participar disso? Mas eles sabem que um tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. (NÓVOA, 2009, p. 229)

Desse modo, diariamente na realização da sua atividade a professora Lara vem sendo desafiada a lidar com a heterogeneidade, com a violência, e com as inúmeras carências, de seus alunos. Isso tem marcado e constituído sua atividade, ocasionando desgaste e medo, que faz

com que ela pense em desistir da profissão. Diante da precarização do viver dos alunos fica mais exposta a precarização do seu trabalho.

> E é uma coisa que eu tenho todos os anos, porque esse ano eu já tive problema nesse sentido, de aluna que teve um problema... em casa... e eu não posso fazer nada. A gente passa o problema pra direção e a direção passa pro conselho tutelar e acabou, a professora tem que ficar muda e calada. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> O que me leva a me entristecer com a minha profissão é isso, são esses problemas e a questão da marginalidade. Hoje a gente tem medo de dar aula. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Culpabilizados porque não respondem às exigências da atividade escolar diária, os docentes se encontram no meio de um fogo cruzado de poderes e contrapoderes, numa história de isolamento no interior da sala de aula. Com isso o discurso objetivo e racional sobre o profissionalismo, reafirmado nas retóricas neoliberais, nas universidades, assim como nos textos oficiais, contribuem para o isolamento e adoecimento dos professores, e estão distantes da atividade real que é desenvolvida pelos docentes.

A professora Lara, aponta o medo que tinha dos alunos, motivo pelo qual pensou em desistir da profissão docente. Os problemas sociais que seus alunos têm são uma realidade dura que ela precisa enfrentar para constituir-se professora. O ser professora torna-se mais tenso. As falas a seguir mostram como as situações de violência enfrentadas pelos alunos afetam a atividade docente.

> [...] alunos que se drogavam, com alunos que iam armados, isso tudo eu já tive no... e isso me causava medo, e isso me fez pensar em desistir, porque eu tinha medo. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> E desistir também quando eu via alunas, principalmente alunas, que eram estupradas e molestadas, às vezes não eram meus alunos, mas eu sabia, eu me envolvia com aquela situação. E isso me entristecia muito e às vezes me dava vontade de desistir. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> É uma coisa que eu preciso trabalhar, essas situações, que não são minhas, não são problemas meus, às vezes eu trago pra mim e quero resolver, e adoeço porque não consigo resolver. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Na realização da sua atividade a professora Lara tem que lidar com o aluno, sua origem socioeconômica, capital cultural, sexo, identidade linguística, religiosa, étnica, etc. Compreendemos, nessa pesquisa que ser professora é realizar uma atividade complexa,

principalmente, pelo fato de estar voltada para formação humana. Segundo Tardif (2002), para realização da atividade docente exige-se o domínio dos saberes que devem ser transmitidos, o domínio cognitivo de situações dinâmicas, gerenciamento de pessoas, autonomia e responsabilidade nas decisões, adaptabilidade e adequação sem erros a um contexto específico.

A profissão docente constitui-se a partir de um conjunto de histórias que se interpenetram: a história da educação e da profissão; a história das conquistas dos docentes em relação ao Estado; a história da escola e do saber que nela circula; e a história das professoras que "agem, pensam, sentem, vivem, e isso no interior e no exterior do trabalho, na totalidade dos seus espaços, dos seus tempos e das suas relações sociais" (ARROYO, 2008, p. 199).

Não podemos deixar de discutir essas questões determinantes para a constituição do ser professora. Alguns significados que pareciam socialmente aceitos foram questionados. A ideia de vocação, por exemplo, o componente vocacional a serviço dos outros, foi perdendo peso. Entretanto, essa visão ainda é forte na autoimagem de muitas professoras. Essa é uma significação importante na constituição da professora Lara. Para ela ser professora é vocação, é algo que não se pode recusar a ser.

> Ser professor, você nasce com isso, não tem pra onde. Eu já tentei ser outra coisa mas não rola. Eu não sei fazer nada, só sei fazer isso. Só sei ser professora. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> [...] mas eu gosto da minha profissão. E não adianta eu correr pra outro lugar que não vai dar, eu vou ter que ser professora até o fim, não tem jeito. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Segundo Arroyo (2008), por mais que tentamos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura da professora, aquela que professa uma arte, uma técnica ou uma ciência, um conhecimento, continuará colada a ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor e dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das significações sociais constituidas culturalmente. São significações fossilizadas sobre ser professora.

Tentamos superar essa herança social, vocacional, historicamente colada ao nosso ofício. Contudo, são significações ainda tão presentes nos nossos discursos: a imagem do mestre divino, evangélico, salvador, ainda são repetidas em discursos não tão distantes.

Não é fácil aceitar uma identidade tão socialmente determinada. Identidade que carregamos para a escola, para casa e para onde formos. Somos professores. Somos, e não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo

“ser” de maneira tão apropriada. Trabalhamos fora da escola, levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Os tempos de trabalho da escola invade os outros tempos. Não conseguimos nos negar a realizar essas atividades. Faz parte do ser professara que tanto amamos e odiamos (ARROYO, 2008).

Para a professora Lara, ser professora é algo que não se pode recusar a ser. Por mais que se tente sair da profissão, não se consegue. Ela se divide entre a paixão e a negação do ser professora.

> Ah, já fiz concurso pra outras coisas também, estudei pra caramba, estudei até mais do que pra ser professor e não passo. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Eu nasci com isso e pra onde eu corro, pra igreja, eu sou professora. Eu digo: gente, eu não quero o ensino. "Mas você vai, que você tem jeito", e realmente quando eu vou ao ensino, os meninos gostam de mim. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Pensar a atividade docente exige falar de valores, crenças, auto-imagens da cultura profissional, pois senão “não mudaremos a cultura política excludente e seletiva arraigada em nossa sociedade” (ARROYO, 2004, p. 177). Na trama da gestão de seu trabalho, a professora tem que articular seus valores e seus limites com as engrenagens dos sistemas de ensino na constituição do gênero de ser professor. Segundo Esteve (1999), a professora carrega um conflito entre a imagem idealizada do trabalho que gostaria de realizar e as dificuldades da atividade real.

Algumas das dificuldades vivenciadas pela professora Lara na realização da sua atividade é a ausência de um coletivo com que possa compartilhar as decisões e o planejamento da sua atividade. A falta de tempo apontada pela professora Lara para discussão coletiva da realização do trabalho e das prescrições, faz com que as escolhas e a realização da atividade fiquem a cargo apenas da professora. A dificuldade encontrada para realização coletiva do planejamento é determinante na constituição do ser professora.

> Cada professor tem o seu momento de departamento, que não é cumprido com o coordenador, infelizmente. Não por culpa do coordenador, é porque realmente a escola é muito grande e era um coordenador só... dois coordenadores. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Então, não é coletivamente porque não temos tempo para ser coletivamente, a nossa coordenadora não tem tempo pra ser coletivamente, e a gente não para um momento pra isso. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Aí acaba que a gente perde aquele departamento. E aí fica a cargo da professora fazer sozinha e elas tem total confiança na gente. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Acreditamos que a realização de um trabalho coletivo que engaje as professoras na discussão sobre os dilemas do métier tal como proposto pela Clínica da Atividade (Clot, 2010a) pode ajudar a encontrar estratégias para lidar com os conflitos da profissão, levando à descoberta de outros possíveis para a atividade e, sobretudo, contribuir para a construção do sentimento de que não são as únicas que vivem os dilemas da docência, mas que se tratam de dilemas do métier e não individuais.

No entanto, há questões que são de ordem estrutural, que se relacionam com a forma como o sistema de ensino está estruturado, que ultrapassa o poder de agir das professoras. A questão está, portanto, além do modo de organizar o trabalho pedagógico, mas relaciona-se com o próprio modo como o sistema educacional está organizado, com a função da escola em nossa sociedade, cuja forma atual foi organizada em função da formação de trabalhadores para atender às necessidades do sistema capitalista.

A forma de organização escolar não é ingênua: os espaços, os tempos, a divisão classe/ano, têm as marcas históricas do sistema capitalista. Ainda que o coletivo de professores se fortaleça e passe a discutir coletivamente sobre as formas de enfrentamento da realidade encontrada, sobre modos e estratégias mais eficientes para organizar o trabalho, faz-se necessária uma luta, em várias instâncias, pela mudança das condições estruturais que caracterizam/constituem este trabalho.

Ser professora para Lara envolve cuidar e educar os alunos, é se relacionar com os alunos e com suas histórias, muitas vezes marcadas por violências. Para ela, ser professora é chamado, é vocação que não pode ser negada, mesmo diante das dificuldades, dos percalços para realização do ofício. A falta de um trabalho coletivo é naturalizado, pensar enquanto coletivo não é necessário, pois são muitas as dificuldades vividas no interior da escola e da sala de aula, outras preocupações são mais urgentes. São esses os sentidos que constituem e determinam o modo como Lara é professora.

6.2.2 Núcleo 2: Mediações que constituem a atividade docente. – “Então a gente não conseguia ter muito o que fazer por não ter um material...”.

Este núcleo é constituído de um conjunto de indicadores que se articulam por meio de alguns conteúdos temáticos que dizem respeito às dificuldades, impedimentos e possibilidades

vividos/sentidos pela professora na atividade docente, particularmente sobre o modo como a atividade docente é mediada pelos recursos disponíveis. Acreditamos que as condições concretas, objetivas de trabalho são mediações que determinam a atividade realizada.

Os indicadores desse núcleo são: 1. A falta de material escolar, de livro didático e a estrutura física da escola: problemas enfrentados pela professora na realização da sua atividade; 2. O livro didático como principal recurso para realização da aula; 3. O planejamento realizado por rodízio: prescrição para a atividade do grupo de professoras do 4º ano; 4. A falta de apoio da SEMED; 5. A presença da violência na vida dos alunos.

Na autoconfrontação simples a professora ao analisar sua atividade vai se dando conta de outras maneiras possíveis de realiza-las e dos impedimentos que a falta de condições objetivas impõe a sua atividade.

> Mas nessa época a gente não tinha nada de material na escola pra fazer. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> [...] a gente tava na reclamação muito grande com relação a material. Então a gente não conseguia ter muito o que fazer por não ter um material, não ter instrumento mais dinâmico com os meninos. Então a gente se detinha muito aos livros. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

A falta de recurso didático, objetivado na fala da professora, como material escolar, é um dilema vivido não apenas pela professora Lara, e pela escola *locus* desta pesquisa. Outras pesquisas[33] realizadas em escolas na rede municipal de Maceió/AL mostram essa dura realidade vivida pelas professoras que atuam nessa rede. As professoras lidam com essa realidade diariamente, são dilemas que aparecem inscritos e se evidenciam no cotidiano da atividade docente.

As escolas públicas no Brasil e particularmente na rede pública municipal de Maceió/AL não possuem grandes investimentos. O sucateamento dos prédios e do ensino é notório aparece em diversas pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Os recursos didáticos disponíveis na maior parte das escolas é unicamente o livro didático, giz/pincel e quadro.

> A escola tava suja, os banheiros tavam horríveis, a merenda não tava uma merenda de tanta qualidade... tinha merenda, mas não era tão boa assim. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

[33] ARAÚJO, 2015; VIEIRA, 2011; ROSÁRIO, 2012; MELO, 2012.

> A escola tava com falta de funcionário de limpeza, eu lembro, na época a escola tava suja... E tava passando por muitas dificuldades. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> [...] a escola tava passando por problemas muito sérios de verba mesmo, né? Que tava vindo pouco. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

A proposta pedagógica das secretarias de educação, através dos cursos de formação continuada, muitas vezes relaciona a qualidade do ensino, e o baixo desempenho nas avaliações como sendo um problema que a professora resolve com métodos e técnicas "inovadoras", devendo apenas ser "bem" aplicadas pelas professoras, sem que se leve em conta necessariamente, as condições da escola, e os recursos disponíveis para realização da atividade docente.

Estudar a atividade docente sem levar em conta as condições concretas postas para a profissão docente é partilhar da ideia que a mídia e as políticas difundem na sociedade, de que "basta" um bom professor para manter a qualidade do ensino no nosso país. É responsabilizar unicamente a professora pelos resultados da educação.

Diante disso, a professora é convocada, nas formações continuadas, a assumir no seu trabalho o pragmatismo e o utilitarismo como características (VIEIRA, 2010). Nas últimas décadas, as políticas oficiais estabelecidas para as docentes têm um caráter altamente prescritivo, e as avaliações que estão articuladas a essas políticas vêm desempenhando um mecanismo de controle sobre a atividade docente. Segundo Vieira (2010), "trata-se de um controle interpelador que atinge o professorando, ferindo sua autonomia e sua capacidade de concepção, afetando também sua integridade física e emocional, com efeitos, inclusive, sobre a identidade do professorado" (p. 2).

Ressaltamos, mais uma vez, que a professoras das escolas públicas de Ensino Fundamental dos anos iniciais do Brasil vêm sofrendo muitas críticas desfavoráveis quanto ao seu desempenho profissional, especialmente desde a última década do século XX. As significações atribuídas às professoras pelo poder público é de passividade, negligência e incompetência técnica. Essas significações são reforçadas pela mídia, e que não levam em consideração as condições precárias de trabalho, que estão postas na maioria das escolas públicas. Associado a isso, estão os baixos salários, que força a professora a enfrentar uma dupla ou tripla jornada de trabalho (LELIS, 2009).

A utilização de recursos didáticos se torna indispensável, quando uma professora quer tornar sua aula mais dinâmica e atrativa. Além disso, os recursos didáticos facilitam o aprendizado, pois eles funcionam como uma ponte entre o conteúdo a ser aprendido e o aluno.

Na autoconfrontação simples, a pesquisadora pediu para que a professora Lara pensasse em como poderia realizar essa aula, ela aponta que seria necessário ter mais recursos didáticos a sua disposição e que a falta desse recurso faz com que ela use o livro didático constantemente, mesmo sem todas as crianças possuirem o livro didático.

> Podia ter recurso multimídia? Podia. Podia ter algo mais dinâmico? Podia. Mas a gente não tinha nada na escola. Não tinha material nenhum e para agendar uma televisão, alguma coisa, a gente agendava hoje para só conseguir na outra semana, porque eram muitos professores, então eu me retia muito ao livro e esse livro eu realmente gostava muito. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> Eu não tinha recursos multimídia, mas eu tinha um livro muito bom para se trabalhar. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> Eu teria que ter algum recurso multimídia. Eu gosto muito de colorido, então gosto muito de utilizar o livro. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

O livro didático é o instrumento pedagógico mais comum nas escolas brasileiras e o uso dele pelas professoras é recorrente. Não é à toa que a imagem da professora normalmente é apresentada com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis na realização da atividade docente. A relação que a professora tem com o livro didático pode ser vista como a "afirmação da sua distinção profissional.

Os recursos didáticos na escola, que a professora Lara desenvolve sua atividade está acometida de uma precariedade tamanha que afeta até a falta de livro didático. A quantidade de livros foi insuficiente para o número de alunos matriculados. Essa realidade é determinante para a organização pedagógica e a realização das aulas da professora Lara. Por exemplo, as atividades são realizadas em dupla pelos alunos, devido a falta de livro didático para todos os alunos.

> Nesse ano eu tive muito problema. Não tinha livro didático pra todo mundo. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> Mas nessa turma, especificamente, tinha muito aluno que faltava livro, então eu não fazia prova. Eu podia fazer uma atividade avaliativa, mas com a minha ajuda e muito trabalho. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> Aí pronto, nessa aula, como nem todo mundo tem (o livro didático), aí junta. Eu sempre faço dupla, ficam juntos um com o outro e às vezes até os dois têm, mas se juntam, mas tudo bem. Então eles acabam se juntando pra ver o livro e fazer as atividades do livro. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

A falta de recurso didático, a precaridade das escolas e das condições reais para realização da atividade docente, não são levadas em consideração na avaliação do trabalho docente. Avaliação que está frequentemente vinculada a políticas de gratificação salarial, visando fornecer bônus às “melhores” professoras e, assim, estimulando a competição dentro da categoria. Isso contribui para que o ofício docente seja individualizado na figura de cada professora, não havendo menções ou estímulos ao trabalho coletivo que deveria ocorrer no interior da escola, tampouco as entidades como os sindicatos e os movimentos sociais, estes usualmente negligenciados ou reprimidos.

A precariedade das escolas públicas, e as péssimas condições de trabalho da professora Lara são determinantes para a realização e a organização do trabalho pedagógico em sala de aula. A falta de recursos didáticos, de material escolar faz com que a professora centralize sua atuação no livro didático, sendo a ferramenta central para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. O uso do livro didático na realização da aula está de acordo com o que é esperado para atividade docente, está incrito na história da profissão, no gênero profissional, é esperado pelo coletivo de trabalho, ainda mais quando é o principal recurso disponível.

> Porque o livro a gente tem que usar, né? (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> E eu gosto de usar o livro... Eu acho importante fazer essa leitura do livro, fazer as atividades... Eu gosto. Aí eu sempre uso, não deixo o livro didático de lado não. Eu sempre uso. Gosto bastante... (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> Então, é necessário usar o livro didático, até porque o livro didático é bem dinâmico e os textos são bons, eu gosto do livro didático do quarto ano.. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

A realidade da maioria das escolas mostra que o livro didático tem sido praticamente o único instrumento de apoio do professor e que se constitui numa importante fonte de estudo e pesquisa para os estudantes.

Consideramos nessa pesquisa que o livro didático é determinante na seleção dos conteúdos a serem abordados e no desenvolvimento das atividades em sala de aula. O livro didático é o principal material de trabalho da professora Lara, é o recurso mais utilizado na construção da sua prática até porque lhe falta outros, a produção de impressos (atividade xerocada) não é realizada constantemente pela falta de papel e toner para impressora.

> Aí uma atividade extra, uma atividade xerocada, a gente xerocava só uma atividade por semana, ou seja, eu tinha que escolher que disciplina eu ia xerocar uma atividade. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Não me preocupava muito com a aula de Geografia, porque eu gostava muito do livro. [...] a minha aula de Geografia era basicamente usar o livro didático, porque ele tinha tudo aquilo que eu queria passar. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Era muito bom esse livro. E assim, o assunto que tinha nele, que eu passava, pra mim já tava completo. O assunto que era dado, que tinha no livro era suficiente. Ele era muito, muito... ele era tudo que eu queria como professora passar para os meus alunos. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Embora o livro didático seja a base da seleção de conteúdos e métodos em sala de aula e nos planejamentos, a professora ao realizar a sua atividade ressignifica e faz escolhas diante do real, há dessa forma, uma diferença entre o currículo prescrito[34], que está nos documentos oficiais da educação e nos livros didáticos, e o currículo real, que são as modificações feitas pela professora na sala de aula.

Segundo Sacristán (2003) é verdade que os livros didáticos prescrevem uma forma de ensino, também é verdade que é a forma de ensinar que dá valor aos livros. Para ele, o livro didático pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado, mas afirma também que é a professora, junto com os alunos, quem vai estabelecer as formas de leitura e uso do livro didático e que somente o livro não dá conta do conteúdo, o que faz de um livro ser bom ou ruim é a mediação que a professora estabelece com ele.

> Ele tinha tudo que eu queria num livro, então assim, a aula, ela era uma aula do livro didático, mas era um livro que proporcionava atenção e os meninos gostavam de ver porque tem muita figura, é um livro muito colorido, mapa do Brasil colorido e falava de... todos os assuntos que tinha, tinha muito colorido e isso chama a atenção. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Podia ser que tivesse algo mais, ou talvez só tivesse o livro didático, mas com certeza fui eu que quis fazer porque eu gostava muito desse livro, quis usar o livro, basicamente o livro. [...] mas o livro didático fui eu que quis usar e a atividade também. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

É a professora que tem o poder de decisão quanto à utilização do livro didático. É ela que na realização do seu trabalho aponta as limitações deste como ferramenta de ensino, ressignificando-o de acordo com as possibilidades reais existentes no espaço escolar, na sala de

[34] Para uma discussão de currículo prescrito e currículo real ver Melo, 2012.

aula. A professora Lara aponta a falta de apoio da SEMED em dar condições para a realização de atividades pedagógicas fora da escola. Dessa forma, a falta de condições concretas para realização da atividade limita o poder de agir do trabalhador. Limita a realização da atividade e os espaços de realização.

> Eu escutava muita reclamação no sentido de direção e coordenação quando a gente fazia um planejamento diferenciado. A gente ia estudar morros, montes, vales, essas coisas. Tinha uma região lá mesmo, que é a do Catolé, que a gente podia dar uma aula lá. Aí... mas tinha que ter o ônibus pra levar os meninos, tem que ter água, tem que ter um lanchinho... (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> "Mas a gente tem que conseguir o ônibus, vamos correr atrás". Se corria atrás mulher, se fazia ofícios. Manda. Mas a SEMED não ajuda, não. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> A SEMED não ajuda, porque eu não vou fazer sozinha, eu preciso de ajuda da secretaria, a secretaria não ajuda, eu vou fazer o que? Aí... Não era por falta de ofício que se entregava, não era por falta de pedido. Não era por falta de relatório, não era por falta de nada, porque eu escrevia, fulano escrevia, fulano pedia, corria atrás, mas não se via. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

A crítica ao planejamento que utiliza recursos que não estão disponíveis na escola faz a professora Lara se distanciar desse tipo de prática, busca realizar sua atividade de trabalho de um modo que não precise recorrer a gestão. A ausência da gestão e de um planejamento coletivo, no qual as professoras discutam suas práticas e a organização escolar, se fossealizam na profissão, tornam-se marcas reconhecíveis por todas. As precárias condições de trabalho que a professora Lara está submetida media a realização da sua atividade, faz-se presente no seu estilo.

Lembrando que para Clot (2010a, p. 126), a definição de estilo pessoal é a "transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias". Trata-se de uma síntese, um desenvolvimento da história coletiva, e não uma criação solitária do sujeito. "O gênero profissional é constitutivo do estilo, o que exclui que possamos fazer desse último um simples atributo psicológico privado" (CLOT, 2010a, p. 110).

A realização do planejamento por ródizio na escola que a professora Lara atua, mostra bem a ausência do coletivo de trabalhadores e o modo como essa profissão é vivenciada por ela. Quando a professora Lara se propõe a realizar o planejamento "ródizio", ela abre mão de pensar a sua atividade, considera que todos os alunos são iguais, e não leva em consideração o nível de aprendizagem dos seus alunos, considera que todos estão dentro da média.

> Porque é o mesmo planejamento pra todas. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Eu faço o meu planejamento, quando é a minha semana. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
> O planejamento que a gente faz... é uns três, cada uma fazia uma semana. Mas já tava lá perguntas... Com certeza já tava no planejamento aquelas perguntas. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

No planejamento "ródizio", cada professora faz o planejamento numa semana e repassa para as demais professoras que atuam na escola com o mesma ano. O modo como os diferentes sistemas de ensino, escolas e professores são afetados e se apropriam da prescrição é bastante diferenciado. Ainda que exista o desejo de controlar e regular o trabalho docente, há sempre um processo de significação da prescrição feito por parte das professoras. Discutiremos essa dimensão da atividade prescrita na análise do próximo núcleo.

> Mas a gente não consegue ter (um planejamento coletivo). Então, um momento que é pra ter departamento com coordenadora, a coordenadora... como são poucas, tu viu né? (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Mas no planejamento que a gente faz semanal, tinha como objetivo isso, foi um tipo de gênero, né? Que a gente trabalhou, os quartos anos, que a gente fazia o semanário todos os quartos anos juntos. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Entretanto, gostaríamos de enfatizar que as condições concretas, objetivas de trabalho podem de fato impedir ou dificultar o poder de agir, ou seja, o processo de criação da atividade. A própria existência de prescrição oficial do trabalho indica certo modo de conceber a prática docente.

As políticas de avaliação atuais têm sido o principal meio de prescrever a atividade docente, pois há que se atingir uma meta, que define o que tem sido tomado como qualidade do ensino. Professoras e escolas que ficam fora da meta podem sofrer com sanções, humilhação e a ausência de bonificação (ARROYO, 2011).

É importante que as professoras assumam a intencionalidade do seu trabalho e as escolhas inerentes a ele associadas à sua realidade cotidiana. Quando não assumimos o controle do nosso planejamento, estamos considerando uma visão tradicional da docência em que a professora dirige-se a um aluno médio, idealizado, representativo da turma de trinta ou mais alunos. Essa postura resulta em um planejamento único, avaliações padronizadas que supõem que todas as crianças em determinado tempo, devem ser avaliadas da mesma forma.

Há vários estilos de ser professora. Como já apontamos o estilo não é compreendido como uma criação solitária do sujeito, mas está intrinsecamente relacionado com a história social da profissão e o modo como o sujeito vivencia a profissão. A atividade realizada pela professora é mediada por uma multiplicidade de sentidos, depende dos diferentes espaços e posições ocupados pelos sujeitos na história das relações sociais, nos diferentes gêneros dos quais participa, da sua história de vida, de escolarização, de formação, etc.

Nesse momento, consideraremos a sala de aula, os alunos, o contexto no qual a atividade docente se realiza como mediação importante na constituição do estilo da professora Lara.

Cotidianamente, por atuar numa escola de periferia, a professora Lara relata a presença da violência na vida de alguns alunos. O bairro onde está localizada a escola possui uma história de pobreza e violência, com várias famílias não escolarizadas. Na autoconfrontação simples, a professora relata o drama das condições de vida dos alunos e como isso afeta o fazer docente, e as escolhas para realização da aula. Durante a aula de português, ela constextualiza a atividade, perguntando se algum dos alunos já foi entrevistado, a turma acena negativamente e aí então a professora Lara, indaga a turma novamente, dessa vez faz referência ao *Fique Alerta* – programa jornalístico policial, que traz a violência na periferia como principal tema. Na autoconfrontação ela explica porque citou apenas esse programa como exemplo.

> [...] é o único programa de telejornal que eles assistem. É o Fique Alerta. Não assistem Jornal Nacional. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> Mas se eu falei isso, foi porque é o mundo deles, eles vivem assistindo Fique Alerta. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> Mas eu acho que é porque é o mundo deles, é o Fique Alerta é o mundo deles. Tipo, "tia mataram um numa lotação, eu vi no Fique Alerta", assim, eles assistem o Fique Alerta. Acho que foi por isso que eu citei o Fique Alerta, e também porque o Fique Alerta já tinha ido na escola. Teve uma época que o Fique Alerta tinha ido na escola, mataram um próximo à escola. E aí foi uma danação. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> E aí "tinha ladrão no Fique Alerta", não sei o que, "tia, fulano tava lá", aí falaram o nome do repórter, tipo eles conhecem tudo do Fique Alerta. Eu acho que foi por isso que eu citei o Fique Alerta (risos). (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

As condições de vida às quais os alunos estão submetidos mediam e muito o modo como a professora age em sala de aula. Os alunos apresentam questões sociais que não ficam fora da escola, há uma desigualdade social que marca/afeta/constitui os alunos e a atividade docente.

Uma escola que não está preparada para educar os alunos fica a cargo da professora, sozinha, a responsabilidade de dar conta, na sala de aula, de lidar com questões complexas, que ultarapassam em muito o âmbito de sua atuação. Os conflitos vivenciados pelas professoras constituem a atividade docente. No real da atividade docente, está implicado o real de vida dos alunos, muitas vezes vidas precarizadas, que impactam na realização cotidiana da atividade.

6.2.3 Núcleo 3: Atividade docente: a aula realizada por uma professora de escola pública de Maceió/AL. – "Explica um assunto, faz uma atividade e corrige. Todo professor faz isso. Uma coisa simples, tradicional, mas que é importante. Para mim é importante".

Nesse núcleo discutiremos os sentidos constituídos pela professora Lara acerca da atividade realizada. Compreendemos, assim como Clot, que a atividade vai além do que foi realizado. Para o autor "a atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente" (CLOT, 2010a, p. 104). Dessa forma, não podemos excluir das análises as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas.

Os indicadores desse núcleo são: 1. Significações da atividade realizada; 2. O tempo de aula: preocupação que norteia a atividade da professora; 3. Poderia ter sido melhor. Faltou dinâmica e diversão; 4. A professora muda o planejamento durante a aula. A prescrição é ressignificada pela professora; 5.Cada professora prepara a prova de uma disciplina; 6. O que não deu certo na atividade. O que a professora faria diferente; 7. A escolha da atividade passa pelo que a professora gosta.

Iniciamos a análise desse núcleo, assinalando que o espaço social onde a atividade docente se realiza é a escola, particularmente a sala de aula. É nesse espaço que a prescrição se torna real. É na sala de aula, espaço central da atividade docente, que as professoras e os alunos se relacionam. No espaço da sala de aula, tanto a professora como o aluno "experimentam frustrações, desânimo, incertezas, cansaço... mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos" (ARROYO, 2011, p. 10). Dessa forma, analisaremos a atividade da professora Lara levando em consideração a sala de aula, espaço central da atividade docente, de tensas relações entre professoras e alunos, e de redefinição da atividade, ou seja, da efetivação da atividade real.

Na autoconfrontação simples a professora Lara discute sobre o aspecto do que foi realizado em sala de aula, ou seja, a atividade real. Entretanto, a atividade real é analisada levando em consideração a prescrição, o gênero profissional e o estilo desenvolvido por ela. A

prescrição é o ponto de partida para compreender o que foi efetivamente realizado pela professora com a mediação do gênero.

Na autoconfrontação simples a professora Lara conversa com a atividade, faz uma análise da própria atividade significando-a, para fins de análise ela descreve o que realizou na aula, descreve a atividade real, amparada na prescrição e no gênero:

> Inicialmente falei sobre o que a gente ia fazer, expliquei a atividade daquele dia, depois formei duplas pra que realizassem a atividade... depois chamei alguns deles pra relatar o que eles tinham feito na atividade, o que tinham escrito na atividade, depois... (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016).

> Que era pra responder as questões do livro, vê uma entrevista na íntegra, que estava no livro... (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016).

O livro didático, material pedagógico, utilizado pela professora Lara em todas aulas que filmamos, é a principal prescrição utilizada por ela para planejar a atividade. A atividade prescrita ou tarefa refere-se a um conjunto de normas que determina a conduta do sujeito em uma determinada situação trabalho e que delimita sua atividade.

> [...] eu nunca precisei falar um pouco mais, mas eu acredito que o que o livro trazia já era o suficiente. Eles não me perguntavam mais coisas, entendeu? Já era suficiente aquilo que tinha. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016).

> Ficou faltando muita coisa? (no mapa que estava na parede da sala de aula) Ficou, mas o livro complementou aquilo que não tinha lá, então se ele não viu lá... e foi boa a pergunta dele, né? Ele não viu lá, questionou e eu disse: não, mas tem no livro. Olha aí, faltou lá, mas tem no livro. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016).

A atividade realizada pela professora Lara é mediada pelo livro didático, ela acredita que as informações trazidas no livro são suficientes para dar uma boa aula, no entanto, na autoconfrontação simples, ela percebe que ele não dá conta, que ela precisava ter intervido para explicar o que é a Antártida, por exemplo. O uso do livro didático pela professora Lara, não é feito de forma crítica, ela não vê problema algum no uso dele como ferramenta. É diante da intervenção da pesquisadora que ela percebe que a realidade trazida pelo livro didático na maioria das vezes não é a vivida pelos alunos.

> Mas eles não tinham, realmente, noção do que era a Antártida. Eu achei que o que tinha no livro já era suficiente... (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016).

> Não. Tem que intervir a todo momento. Não entendem mesmo. Tem perguntas ali (no livro didático) que eles realmente têm muita dificuldade, e aí é nessa hora que você tem que intervir. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016).

A atividade prescrita é o planejamento da atividade, a antecipação do real, são os objetivos que devem ser alcançados pelo trabalhador, é o que deve ser cumprido. Entretanto, a prescrição é diferente da atividade real, as ações realizadas pelo sujeito não têm como ser totalmente prescritas e antecipadas. A atividade acontece de fato no encontro com o real, tendo as condições de trabalho, espaço e tempo como condições para sua realização.

A Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2016), compreende que entre a prescrição e o real da atividade há uma ressignificação da atividade pelo sujeito amparado no gênero profissional. O gênero profissional compreende as maneiras de fazer partilhadas por aqueles que trabalham em um determinado métier, ou seja, maneiras de fazer comuns aos coletivos de trabalho. Ao ressignificar o prescrito, levando em consideração o gênero profissional, o sujeito dá um sentido único à atividade, ele desenvolve a atividade de forma singular, desenvolve um estilo pessoal.

Ao assistir-se dando aulas no vídeo durante a autoconfrontação, Lara fala sobre ter formado uma comissão de alunos para falar com a gestão escolar sobre os problemas da escola. Essa atividade não foi planejada, surgiu na sala de aula, diante do real. Diante da ressignificação da atividade a professora faz escolhas entre várias possibilidades. Uma característica marcante na ressignificação da atividade pelas professoras tende a ser o improviso. Segundo Tardif e Lessard (2008), diante da situação real da sala de aula, e em interação com os alunos, o que não estava previsto pode surgir.

> A gente planejou uma coisa, de repente, muda tudo. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> A gente fugiu um pouco do planejamento falando um pouco sobre a questão da escola, do banheiro e eles falaram muito do que achavam... (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Tava não no planejamento. Foi. Foi uma coisa que surgiu, porque todos eles acharam que o problema do banheiro era um dos piores da escola. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Mas surgiu na hora, não foi uma coisa planejada não. Foi assim, surgiu na hora. Mas foi bom. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

As falas acima mostram que o planejamento da aula passa por ressignificações e que algumas vezes a atividade realizada não é a mesma da atividade planejada, prescrita. A esse respeito a professora Lara fala que mesmo tendo um planejamento único para todos os 4º anos da escola, a maneira de realizá-lo é sua, é ela quem define qual metodologia vai utilizar diante das condições objetivas disponíveis.

> Apesar de que no conjunto a gente já faz completo, independente do que você vai fazer ou nã, mas aí você pode mudar. O interessante de ser assim é que a gente siga o mesmo conteúdo pra não fugir muito na hora das avaliações [...] (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> Isso tudo tem no semanário, a gente já segue isso, mas a metodologia é minha, a avaliação também é minha. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> Eu acho que a gente se prende muito a um planejamento e esquece das vertentes que esse planejamento pode ter. E aí a gente se prende muito aquilo que tá escrito e esquece que pode ter outras coisas. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Assim, compreendemos que o planejamento não é seguido e aplicado de forma mecânica pela professora Lara, pelo contrário, o prescrito é tomado, apropriado, e transformado por ela em função das necessidades do real, ou seja, das situações vividas em sala de aula, das necessidades dos alunos, dos recursos disponíveis e das suas preferências, crenças e valores, etc. (TARDIF; LESSARD, 2008).

Segundo Clot e Faïta (2016), os sujeitos agem na realização da atividade a partir do gênero, sendo que o estilo individual transforma o gênero, no momento do agir. Dessa forma, o estilo pode ser definido como uma metamorfose do gênero no curso do agir. Assim, a atividade realizada pelo sujeito é única, individual e social. O estilo não pode ser pensado como um atributo psicológico particular do sujeito, ele é constituído pelo gênero, pela memória social da atividade. Desse modo, o agir do sujeito é singular, único e individual, surge com a estilização do gênero.

Para os autores, é preciso reconhecer que, ao agir, os sujeitos não se voltam apenas para o coletivo de trabalho e suas obrigações. Eles se voltam também para si próprios. "O estilo é também a distância que profissional interpõe entre sua ação e sua própria história, quando ele a corrige, a retoca..." (CLOT; FAÏTA, 20016, p. 48).

Ao explicar como foi feita a escolha das perguntas da entrevista, a professora Lara volta para si própria, para os seus desejos.

> Não, não veio no planejamento não. Eu acho que veio assim: perguntas pra serem feitas aos alunos. Eu acho que teve só a questão da dinâmica, né? Dinâmica de pergunta e resposta, elaboração de perguntas e reportagem... As perguntas foi eu quem formulei. Foi. Não veio as perguntas... aí cada professora que pegou esse planejamento tinha que reformular. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Em mim, em mim mesma. (risos) Eu acho que em coisa que eu queria responder, se eu tivesse a idade deles. E até porque como eles... Aí, eu acho que eu inspirei em mim e assim... (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Perguntas fáceis de responder, foi isso. Acho que foi mais isso, porque eram fáceis. Eu quis formular perguntas fáceis que iam deixar eles bem a vontade. Mas eu acho que foi isso, eu acho que era a pergunta que eu queria responder e que eram fáceis de responder. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Dessa forma, nessa pesquisa consideramos a subjetividade como categoria constitutiva da atividade, como já dissemos antes, subjetividade constituída na mediação com o social. Para Clot (2007), a atividade não pode ser tratada sem que se considere a dimensão subjetiva. A transformação do gênero pelo sujeito é realizada a partir da sua constituição histórica e social, da sua subjetividade. O momento que o trabalhador cria mecanismos e ações para realizar a sua atividade, transformando o prescrito, ressignificando a história do ofício, o gênero, ele está estilizando sua ação. De acordo com Davis e Aguiar (2010, p. 02), "[...] o estilo pessoal é um jeito de fazer singular, e ao mesmo tempo, social e histórico".

O sujeito ao viver o trabalho, ao realizar sua atividade produz sentidos. A realização da atividade é mediada pela sua história de vida, pelas suas experiências, crenças e valores. Diante disso, as escolhas realizadas pela professora Lara na sua atividade de trabalho têm como referência o patrimônio cultural que a constitui, sua história de vida, sua vivência. O Fique Alerta, exemplo dado por ela para explicar o conteúdo (gênero textual – entrevista) para os alunos, é um programa de televisão que ela gosta e assiste.

> Por que eu falei em Fique Alerta? Primeiro porque eu gosto de Fique Alerta, não vou ser hipócrita. Eu gosto de Fique Alerta, eu gosto do German Lopes. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Ser professora dos anos iniciais do ensino fundamental implica lecionar diversas áreas de conhecimento e se colocar diante de vários conhecimentos. A polivalência é uma característica constituinte da professora que atua nos anos iniciais do ensino fundamental. A formação da professora para os anos iniciais do ensino fundamental precisa voltar-se para atuar de forma polivalente, esse torna-se um direcionamento, uma norma prescrita para a profissão

docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, promulgadas em 2006, trazem as prescrições, os direcionamentos normativos de como formar as professoras para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, formar a professora polivalente. A polivalência constitui o cerne do trabalho da professora dos anos iniciais; a identidade da professora polivalente é fruto de uma sociedade marcada por mudanças e pelas inúmeras expectativas que são colocadas sobre os profissionais docentes (SANTOS; PIZZI, 2007).

A professora polivalente assume diversos papeis, várias exigências lhe são impostas para a realização da sua atividade, tais como "inovar na sala de aula, serem pesquisadoras/es, manterem-se atualizadas/os, fazerem uso de recursos didáticos, mídias e computadores, dentre outros" (SANTOS; PIZZI, 2007, p. 163). Entretanto, o salário que é pago as professoras não corresponde às exigências e a sobrecarga de trabalho que essas profissionais estão submetidas no dia a dia da escola.

Em síntese, a professora polivalente na escola pública precisa ser um sujeito capaz de dominar os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, as professoras apresentam dificuldades para obter tal domínio e para lidar com a amplitude e diversidade das áreas de conhecimento (GATTI, 2008). Em consequência disso, há o reconhecimento de que a professora polivalente, por vezes, acaba pondo o foco do trabalho nas áreas que tem mais afinidade, mais conhecimento. A professora Lara fala na autoconfrontação simples sobre as áreas do conhecimento que tem mais facilidade, as que mais gosta de trabalhar.

> [...] eu gostava de dar aula de Geografia, é uma disciplina que eu gosto de dar aula, Geografia e Ciências, porque eu gosto muito da participação dos meninos. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> E eu gosto muito de dar aula de Geografia e de Ciências, são as disciplinas que eu mais tenho vocação, que eu mais tenho habilidade [...].(Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> Português e Matemática é um pouquinho massacrante, porque é aquilo, aquilo, aquilo e cansa. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> [...] na hora de elaborar prova eu só gosto de elaborar Geografia e Ciências, é a maior briga, não me bote pra fazer a de matemática [...] (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> Não me bote História, pelo amor de Deus, não bote Português e Matemática, me coloque Ciências ou Geografia, ou as duas, aí eu sempre fico com as duas, porque eu gosto e são aulas que eu tenho mais conhecimento, tenho mais habilidade, eu acho, aí eu gosto de dar aula de Geografia, eu gosto. E eu

> sempre elaboro (avaliação) Geografia e Ciências. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

A polivalência é uma característica que está inscrita no gênero profissional. O gênero profissional são as regras do ofício, que podem ser explícitas ou implícitas, que são construídas pelos próprios sujeitos de um determinado coletivo de trabalho. As regras da profissão são recursos sociais necessários para a ação se realizar. É uma espécie de memória coletiva, impessoal, que é transmitida pelo coletivo de trabalho. São as maneiras de fazer, de agir no trabalho, as rotinas típicas da profissão, que evitam que os trabalhadores fiquem se perguntando constantemente como fazer, como realizar a atividade.

A aula tem um roteiro inscrito na história da profissão docente. Os modos de agir, sentir e se comportar na realização da sua atividade são constituídos na história social da profissão docente, na história das práticas legitimadas pelo coletivo de professoras. Quando ela analisa a aula durante a autoconfrontação simples, ela recorre ao gênero como legitimador da sua prática.

> Explica um assunto, faz uma atividade e corrige. Todo professor faz isso. Uma coisa simples, tradicional, mas que é importante. Para mim é importante. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Eu fiz a correção da atividade de classe, que é básico, né? Acho que é a base. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Foi uma correção normal de atividade, todos responderam, né? Eu percebia ali que todo mundo falava, respondia. Foi uma coisa simples, mas eu acho importante que tenha na aula. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Nessa pesquisa, consideramos que o profissional docente é constituído na efetivação da sua atividade, na realização da sua prática, com os alunos, com as demandas sociais exigidas da escola, expressando-se em modos próprios de ser e atuar como docente.

Na autoconfrontação Lara fala da atividade que é visível, a que pode ser observada, do que fez de fato, entretanto, para Clot (2007), a atividade é constituída também por aquilo que não se pode fazer, e por aquilo que se poderia fazer e não se fez, ou que poderia ter sido feito de forma diferente. Pensando de que forma a atividade poderia ter sido realizada a professora Lara fala que faltou dinâmica, que poderia ter sido mais divertida.

> [...] eles produziram com a minha ajuda uma entrevista, entenderam o texto, conseguiram responder as questões... Poderia ter sido melhor? Poderia. Mil vezes melhor. Mais dinâmica, mais divertida. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Era pra ser uma coisa mais dinâmica e acabou se tornando monólogo, sei lá. Ficou uma coisa bem... simples. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Eu podia ter tornado a aula assim, mais dinâmica, mais divertida. Aí colocava um filmando, um outro com o microfone, ia ficar mais engraçado [...] Assim, iam ser mais atuante, acho que todos iam querer participar, porque eles gostam da folia. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Agora, se fosse mais dinâmico ficava muito melhor, ia ser muito mais gostoso a aula. Faltou um pouco mais de dinâmica. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Ao pensar no que poderia ser diferente, em como realizaria a sua atividade se tivesse uma outra chance a professora significa o que realizou amparada na prescrição, no gênero e no estilo. Uma das mediações para realização da atividade docente é o tempo pedagógico, ao pensar na atividade que poderia ter sido feita ela fala que não daria tempo de realizar outras atividades, no entanto, não aponta isso como um problema. Isso por que em termos de tempo pedagógico a polivalência oferece a professora a possibilidade de retomar conteúdos que não foram apreendidos pelo aluno ou retomar atividades que não foram concluídas, trabalhando com diferentes áreas de forma simultânea. A polivalência convoca a professora a abraçar novas funções dentro da escola, uma nova identidade docente é produzida "tendo que olhar o aluno "como um todo" entendendo suas carências e necessidades" (SANTOS; PIZZI, 2007, p. 164). Contudo, a ampliação da função docente não significa uma valorização financeira e profissional.

> [...] não ia dar tempo de fazer a atividade do livro. Mas aí fazia depois, outro dia fazia. Eu acho que eu podia ter feito isso. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Ia ser assim a aula. Ia durar o dia inteiro, mas ia ser bom. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Agora eu acho que ia dar praticamente o dia inteiro, só isso. Mas... Não tenho problema se isso acontecesse. Ia ser divertido. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

> Vai ser o dia inteiro só nisso, porque eles vão produzir a câmera, eles vão produzir o microfone... As perguntas eu posso deixar eles pra fazer... Se eles vão perguntar... Talvez eu elabore um tema né? Coloque um tema... A medida que eu ver o nível da turma, como é que tá, mas eu acho que eu colocaria um tema e a repórter eles iam se virar em fazer as perguntas. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Para Tardif e Lessard (2008), é a professora que, numa sala de aula ao realizar sua atividade, determina se os objetivos foram alcançados realmente, e também é ela quem decide em qual momento deve passar para outro objetivo, mesmo que algumas vezes o objetivo precedente não tenha sido alcançado, devido ao tempo ou por outra razão qualquer. Dessa forma, entendemos que a autoconfrontação simples possibilita à professora retornar e repensar a atividade realizada, fazendo ponderações do que realizou e do que deixou de realizar; do que poderia ter realizado ou deixado de realizar.

Entretanto, é preciso enfatizar que o que foi possível de realizar é a atividade que venceu entre muitas possibilidades de realização (CLOT, 2010b). Não podemos esquecer que o espaço onde a professora faz as escolhas é no trabalho, na escola, na sala de aula, e que isso acontece o tempo todo. Dessa forma, analisando a sua atividade via autoconfrontação simples, a professora Lara diz o que mudaria na aula.

> Eu acho que eu errei na hora da leitura. Podia ter feito leitura coletiva, mas eu não fiz a leitura coletiva porque eles conversam muito, aí ficam muito soltos, aí eu prefiro individual, mas eu podia, porque já ajudava muito mais, todo mundo tinha muita dificuldade. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> Eu devia ter parado e ter feito uma leitura individual cada um no seu canto quieto lendo assim com a mente, depois fazia coletiva. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> Se eu soubesse desenhar eu tinha feito a rosa dos ventos lá no quadro e explicado, tirado a dúvida dele e todo mundo ia acabar aprendendo, porque podia ser uma dúvida de outras pessoas também. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> Eu podia ter ido pro quadro e ter tirado a dúvida dele e todo mundo poderia escutar, porque poderia ser uma dúvida de todo mundo, mas eu não fiz isso, eu fui no livro dele explicar exclusivamente para ele... (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)
>
> Hoje foi bom eu ter visto o G. quando perguntou e eu fui lá diretamente a ele, só a ele. Eu acho que eu ainda faço isso. E não é pra fazer isso, é pra responder coletivamente, porque pode ser a dúvida de muitos. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Olhar para a atividade de trabalho da professora Lara implicou em olharmos para o que essa professora realiza cotidianamente, para os valores e saberes que circulam em sua atividade, para a forma como sua atividade é determinada, pelas prescrições que são significadas no encontro, sempre singular, com variabilidades inscritas nas situações reais de trabalho.

Podemos concluir que o estilo se constitui no encontro dos conflitos que agitam as duas memórias da atividade: a memória coletiva e a memória individual. Ao ensinar, as professoras apropriam-se dos artefatos sociais, materiais e simbólicos, a sua disposição no coletivo de trabalho. Entretanto, esses artefatos (o gênero profissional) são significados pelas professoras para que possam resolver os conflitos existentes na situação concreta de trabalho, surgem assim, diferentes maneiras de agir (o estilo pessoal), de realizar o seu trabalho a cada dia. É o gênero profissional e o estilo pessoal de cada um que constitui a atividade real.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As categorias da Psicologia Sócio Histórica e da Clínica da Atividade foram trazidas, nessa pesquisa, para analisar o trabalho docente e possibilitaram perceber a singularidade nos modos de fazer, nas maneiras de agir da professora Lara em sala de aula. O fato da Clínica da Atividade e da Psicologia Sócio Histórica estarem pautadas no materialismo histórico dialético possibilita uma análise da subjetividade do sujeito constituída no processo sócio histórico.

A Clínica da Atividade consiste em compreender como a professora não somente utiliza, mas significa os meios e instrumentos à sua disposição, a partir do gênero e da prescrição que lhe é dada. Desse modo, a professora, diante da realidade de seu trabalho significa, transforma os artefatos dos quais se apropria, desenvolvendo necessariamente um estilo de agir no trabalho. Estilo esse que se constitui no seio do coletivo de trabalho, que se desenvolve no curso do agir, na realização da atividade. Vale a pena frisar que o estilo só se desenvolve no movimento da ação, parafraseando Vigotski "o corpo só se revela em movimento". Sendo que a constituição do estilo do sujeito só pode ser compreendida numa relação de mediação social e histórica.

A utilização da autoconfrontação para análise da aula permite sair da imediaticidade do fenômeno. Quando a professora Lara significa a sua aula no processo de autoconfrontação, são reveladas mediações constitutivas do seu agir, ou seja, elementos históricos, culturais e sociais. Em sua fala ela revela que não vê possibilidade de mudança da situação social, histórica e econômica dos seus alunos. Ela é completamente pessimista quanto ao futuro dos alunos, acredita que a escola está fazendo o seu papel, mas que os alunos não querem estudar.

> Olha, eles estão, o problema é que eles não querem. De dez você tira um que quer. Infelizmente. Eu não vou mentir pra você, não vou ser hipócrita, o que a gente fala... muitas vezes eu parava a aula pra dizer a eles que eu torcia por eles, que eu queria... pra ver se a autoestima... porque eles estão tão inundados de violência, de uma realidade massacrante, negativa, que já se adaptaram a isso e é isso que eles querem. (História de Vida – Professora Lara)

A análise da aula da professora Lara, só pode ser realizada considerando sua história. A escolha do Fique Alerta, como exemplo dado na aula, torna perceptível uma indentificação da professora Lara com as vivências sócio-culturais.

> Por que eu falei em Fique Alerta? Primeiro porque eu gosto de Fique Alerta, não vou ser hipócrita. Eu gosto de Fique Alerta, eu gosto do German Lopes. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Ao pertencer a um coletivo de trabalho, a professora, está sujeita a normas e prescrições, que passa a conhecer, respeitar, negar, e necessariamente significar, criando novas possibilidades de agir e novos sentidos. As normas estão muitas vezes invisíveis, são gestos, muitas vezes fossilizados e estão quase sempre voltadas para o cumprimento das prescrições.

Quando as professoras da escola pesquisada realizam o planejamento na forma de ródizio com o respaldo da coordenação, elas estão decidindo coletivamente por um trabalho que se dá de forma fragmentada. Ao realizar o planejamento dessa forma elas atendem a prescrição do trabalho docente, entretanto, as condições objetivas levam elas a realizar o seu trabalho, de forma a negar a possibilidade de um trabalho efetivamente integrado, coletivo e que gere desenvolvimento das professoras como grupo e das crianças. No entanto, nos parece que nesse momento o alerta de Clot (2007), de que muitas vezes fazemos algo para não fazer o que tinha que fazer mostra o sujeito resguardando sua saúde.

Vimos que na história do gênero profissional docente o cuidado encontra-se como uma prática pedagógica, principalmente, quando a atividade docente é realizada com crianças, o cuidado caracteriza o ser professora, é uma imagem social que a profissão carrega historicamente e tem sido discutido cada vez mais na formação de professoras. O cuidado tem determinado e afetado os modos de agir da professora Lara em sala de aula, principalmente por seus alunos serem de periferia e terem um perfil sócio econômico baixo.

A heterogeneidade dos alunos é um fato consolidado nas salas de aula – sobretudo quando se fala do contexto da escola pública brasileira e os efeitos da democratização do ensino. Esse contexto determina o modo de agir da professora, faz com que ela não ignore as diferenças e as histórias de vida dos alunos. Nesse contexto, o cuidado ganha destaque.

A análise empreendida aponta que as condições concretas de realização do trabalho docente mediam o estilo desenvolvido pela professora. A escassez de recursos e de condições para realização da atividade faz com que a professora centralize sua aula no uso do livro didático. O livro didático é um artefato legitimado pelo coletivo de trabalhadores, foi consolidado como uma ferramenta essencial na realização do trabalho docente, eles viabilizam e prescrevem em alguma medida a organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Nossa análise mostra que não há uma discussão coletiva institucionalizada na escola sobre a utilização do livro didático, a professora Lara realiza suas aulas a partir do livro didático e os modos de utilização dele em sua prática não é discutido coletivamente. O espaço coletivo não é utilizado para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas na realização do métier. Fica a cargo da professora, sozinha, encontrar estratégias para lidar com os dilemas enfrentados nas

situações reais de realização da atividade. E o livro aparece como a única ferramenta disponível diante da precaridade de uma discussão coletiva que orientasse à prática inidividual.

O enfraquecimento ou ausência do coletivo de trabalho, a solidão vivenciada pelo trabalhador na realização do ofício tem sido ressaltado por Clot (2010a) com relação ao adoecimento no trabalho, é o caso de diversas professoras na educação pública brasileira.

A análise empreendida aponta para a complexidade dos processos de significação de um gênero docente. O repertório de práticas que o gênero se refere é diverso, difuso, controverso, contraditório. São muitos os modos possíveis de realização do gênero e esses modos possíveis se inscrevem nas condições concretas, ou seja, nas precárias condições reais.

As condições precárias de trabalho, que a professora Lara está submetida, principalmente por atuar numa escola pública de periferia, tem levado a que ela desenvolva um estilo precarizado. Para o melhor entendimento dessa precarização e intensificação da atividade vivida por Lara temos que considerar o baixo salário que a força a enfrentar uma dupla jornada de trabalho.

Ao considerarmos a história das práticas elaboradas e estabilizadas na atividade docente por meio do gênero profissional, percebemos que as condições precárias para realização da atividade estão fossilizadas como parte do ofício, como uma situação que é própria do métier. Dessa forma, o estudo do estilo traz uma contribuição importante ao ressaltar a mediação das condições objetivas de vida naquilo que é realizado em sala de aula pela professora.

O uso da autoconfrontação simples como ferramenta para discutir a atividade docente possibilita visualizar as condições e a formas de realização. Vimos que, de fato, as situações vivenciadas pela professora Lara constituem o real da atividade, o seu modo de agir e realizar a atividade docente e o seu estilo. A oportunidade de dialogar com a atividade na autoconfrontação simples, possibilita que a professora Lara revele elementos constitutivos da sua subjetividade que não estão evidentes. São justamente esses elementos que vão permitir a pesquisadora apreender a atividade para além da sua aparência, ou seja, os sentidos e as mediações que constituem o estilo. No diálogo com a sua atividade a professora Lara percebe que realiza práticas que acreditava não realizar e outras vezes pega-se pensando no que deveria ter realizado, ela percebe então os dilemas e conflitos do ofício.

Acreditamos que a autoconfrontação simples tem um potencial enorme para pensar o trabalho docente e em especial a formação inicial e continuada de professores. Ela possibilita conhecer o que de fato se faz na realidade concreta da escola, e coletivamente poderia ser utilizada para discutir os modos de fazer – debater as diferentes soluções encontradas e não

encontradas, fortalecendo assim, o coletivo de trabalho – um coletivo que não é apenas uma coleção de pessoas.

Entretanto, ainda que se discuta coletivamente os modos de agir e se busque soluções mais apropriadas para lidar com os dilemas enfrentados na realização do métier, há questões estruturais, no que se refer ao modo como a escola e a profissão docente está organizada que ultrapassam as formas de ação, e que estão fossilizadas, mesmo em um coletivo de trabalho organizado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em psicologia. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 95-10.

AGUIAR, W. M. J. et al. Reflexões sobre Sentido e Significado. In: BOCK, A.; GONÇALVES, M. G. (Orgs.). **A Dimensão Subjetiva da Realidade:** uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos Sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALVES, V. A. **A Atividade de Trabalho Docente em uma escola privada:** usos de si e circulações de valores, saberes e competências. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-7ZPFYW/alves_dissertacao_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 maio 2010.

ALVES, V. A.; CUNHA, D. M. Aspectos Metodológicos de uma Análise Situada da Atividade Docente: a autoconfrontação cruzada. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/>. Acesso em: 07 maio 2014.

ANJOS, D. D. dos. **A Profissão Docente em Questão:** gênero de atividade, gênero de discurso e *habitus*. 2013. 236 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas/SP, 2013.

ARAÚJO, I. R. L. de. **Estilo e Catacrese de uma Professora da rede pública de Maceió/AL em Contexto de Precarização.** 2015. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

ARAÚJO, I. R. L.; PIZZI, L. C. V. Atividade Docente e Estilo em Contexto de Precarização na Ótica da Clínica da Atividade. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. **A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional:** uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016. p. 151-166.

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Currículo, Território em Disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BARROS, M. E. B.; LOUZADA, A. P.; VASCONCELLOS, D. Clínica da Atividade em uma via Deleuziana: por uma psicologia do trabalho. **Informática na educação:** teoria & prática. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 14-27, jan./jun. 2008.

BENELLI, C. O Docente como Profissional Reflexivo: o papel da biografia formativa e profissional. **Debates em Educação,** Maceió, v. 6, n. 12, p. 1-18, jul./dez. 2014.

BIRGIN, A. La Docência como Trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, P.; FRIGOTO, G. **La Ciudadanía Negada:** políticas de exclusión em la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em Psicologia. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 17-35.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVEZ, M. G. M. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: GONZÁLES REY, F. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Thomson, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. Ministério da Saúde. **Normas para Pesquisa com Seres Humanos.** Resolução CNS n. 196/96, Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRONCKART, J. **Atividades de Linguagem, Textos e Discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2009.

CEPAL-UNESCO. **Educación y Conocimiento:** eje de la transformación productiva com equidad. Lima: Tarea, 1992.

CHAMON, M. **Trajetória de Feminização do Magistério:** ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CLOT, Y. L'auto-confrontation Croisée en Analyse du Travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J. P. (Eds.). **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**. Louvain-La-Neuve: Peeters, 2005.

_____. **A Função Psicológica do Trabalho.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e Poder de Agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

_____. A Psicologia do Trabalho na França e a Perspectiva da Clínica da Atividade. **Fractual: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 207-234, jan./abr., 2010b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v22n1/v22n1a15.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

_____. Clínica do Trabalho e Clínica da Atividade. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho:** novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p.71-83.

CLOT, Y. et al. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho,** São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25969/27700>. Acesso em: 30 maio 2015.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e Estilos em Análise do Trabalho: conceitos e métodos. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, maio/ago. 2016.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Atividade Docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Revista Psicologia Escolar e Educacional,** Campinas, v. 14, n. 2, p. 233-244, jul./dez. 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. Os Desafios da Pesquisa Biográfica em Educação. In: SOUZA, E. C. de (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade:** questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

DUARTE, J. F. **Trabalho Docente em Tempos de Neoliberalismo**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Desenvolvimento Profissional Docente) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2011.

ESTEVE, J. M. **O Mal-estar Docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: Educs, 1999.

_____. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p. 93-124.

FAÏTA, D. Análise das Práticas Linguageiras e Situações de Trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA E SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. **Linguagem e Trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Gêneros do Discurso, Gêneros de Atividade, Análise da Atividade do Professor. In: MACHADO, A. R. **O Ensino como Trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

FERREIRA, L. L. **Relações entre o Trabalho e a Saúde de Professores na Educação Básica no Brasil:** Relatório final do projeto "Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de educação básica no Brasil". São Paulo: FUNDACENTRO, 2010.

FONSECA, J. C. de F. **Psicologia, Educação Profissional e Subjetividade:** análise do trabalho dos educadores e das políticas a partir da Clínica da Atividade. Curitiba: Editora CRV, 2010.

FONTANA, R. C. Trabalho e Subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes,** Campinas, ano XX, n. 50, p. 103-119, abr. 2000.

FREITAS, H. C. L. Certificação Docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FREITAS, M. T. de A. A Abordagem Sócio-histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 116. p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

FURTADO, O.; SVARTMAN, B. P. Trabalho e Alienação. In: BOCK, A.; GONÇALVES, M. G. (Orgs.). **A Dimensão Subjetiva da Realidade:** uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p.73-115.

GATTI, B. A. **Formação de Professores para o Ensino Fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. **A Falsificação do Consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GONÇALVES, M. da G. M. **Psicologia, Subjetividade e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, M. da G.; BOCK, A. A Dimensão Subjetiva dos Fenômenos Sociais. In: BOCK, A.; GONÇALVES, M. G. (Orgs.). **A Dimensão Subjetiva da Realidade:** uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

GONZÁLES MONTEAGUDO, J. As Histórias de Vida em Educação entre Formação, Pesquisa e Testemunho. In: SOUZA, E. C. de (Org.). **Memória, (Auto)Biografia e Diversidade:** questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 59-96.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. **Sujeito e Subjetividade:** uma aproximação histórico cultural. São Paulo: Thomson, 2005.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. **O Pensamento de Vigotsky:** contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2012.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. Reestruturação Educativa e Trabalho Docente: autonomia, concepção e controle. In: HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M. A. (Orgs.). **Trabalho Docente:** formação e identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 271-283

KAHHALE, E. M. S. P.; ROSA, E. Z. A Construção de um Saber Crítico em Psicologia. In: BOCK, A.; GONÇALVES, M. G. (Orgs.). **A Dimensão Subjetiva da Realidade:** uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 19-53.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho Docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F. S. R.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A Intensificação do Trabalho Docente:** tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

LAROCCA, P.; SADALLA, A. M. F. de A. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, dez. 2004. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/298/29830303.pdf >. Acesso em: 20 out. 2015.

LEITE, M. P.; SOUZA, A. N. **Condições de Trabalho e suas Repercussões na Saúde de Professores da Educação Básica no Brasil:** estado da Arte e Resenhas – Relatório de pesquisa. São Paulo: FUNDACENTRO, MTE, 2007.

LELIS, I. A Construção Social da Profissão Docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O Ofício de Professor:** histórias, perspectivas e desafios internacionais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.54-56.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** Lisboa: Libros Horizonte, 1978.

_____. Actividade e Consciência. In: MAGALHÕES VILHENA, V. de (Org.). **Práxis: a categoria materialista de prática social.** Lisboa: Horizonte, 1980. p. 49-77.

LESSARD, C. Regulação Múltipla e Autonomia Profissional dos Professores: comparação entre Quebec e o Canadá. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, n. 44, p. 143-163, dez. 2006.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As Transformações Atuais do Ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: _____ (Orgs.). **O Ofício de Professor:** histórias, perspectivas e desafios internacionais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 255-277.

LIMA, M. E. A. Resenha do Livro: a função psicológica do trabalho de Yves Clot. **Caderno de Psicologia Social do Trabalho,** São Paulo, v. 9, n. 2, p. 109-114, dez. 2006.

LIMA, V. M. M. **Formação do Professor Polivalente e os Saberes Docentes:** um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LOPES, A. **Mal-estar na Docência?** Visões, razões e soluções. Porto: ASA, 2001. v. 22. p. 61.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral:** introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. Vigotskii. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Íncone, 2010.

MACHADO, A. R. Entrevista com Yves Clot. **Psicologia da Educação,** São Paulo, n. 20, p. 155-160, jun. 2005.

MARX, K. **Para Crítica da Economia Política.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos Econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO, W. L. de M. **Atividade Docente:** uma análise do prescrito e do realizado no currículo escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: GONZÁLES REY, F. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Thomson, 2005.

MOLON, S. I. **A Questão da Subjetividade e da Constituição do Sujeito nas Reflexões de Vygotsky.** 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, São Paulo, 1995. Mimeografado.

_____. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MURTA, A. M. G. **Da Atividade Real ao Real da Atividade:** análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade. 2008. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia Educacional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP, São Paulo, 2008. Mimeografado.

NÓVOA, A. Os Professores e o "novo" espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O Ofício de Professor:** histórias, perspectivas e desafios internacionais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 215-233.

OLIVEIRA, D. A. As Reformas Educacionais e suas Repercussões sobre o Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas Consequências para os Trabalhadores Docentes. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2004.

_____. **Regulação das Políticas Educativas na América Latina e os Trabalhadores Docentes.** Relatório de pesquisa de pós-doutoramento – CNPq. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

_____. Regulação Educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docente. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a11n44.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

_____. Trabalho Docente e Qualidade da Educação: tradições e contradições. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais…** Porto Alegre: UFRS, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/96.pdf>. Acesso em: 07 out. 2016.

_____. O Trabalho Docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/122/225>. Acesso em: 12 jan. 2011.

_____. Os Trabalhadores da Educação e a Construção Política da Profissão Docente no Brasil. **Educar em Revista,** Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

PASCHOALINO, J. B. de Q. **O Professor Desencantad**o: matrizes do trabalho docente. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2009.

PINO, A. As Categorias de Público e Privado na Análise do Processo de Internalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 42, p. 315-327, ago. 1992.

_____. A Psicologia Concreta de Vigotski: implicações para educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **Psicologia & Educação:** revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000.

PIZZI, L. C. V.; ARAÚJO, I. R. L; MELO, W. L. A Precarização na sala de aula: reflexões sobre seus efeitos na ótica docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea,** Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, 2012. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/439>. Acesso em: 20 fev. 2017.

POLITZER, G. **Psicologia Mitológica e Psicologia Científica:** os fundamentos da psicologia. Lisboa: Prelo, 1977.

ROSÁRIO, E. de H. **Atividade Docente:** os sentidos e significados que uma professora atríbui a escrita. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

SACRISTÁN, G. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p.63-92.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do Trabalho Docente e seus efeitos sobre as Práticas Curriculares. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SANTOS, M. Análise Psicológica do Trabalho: dos conceitos aos métodos. **Laboreal,** Portugal, v. 2, n. 1, p. 34-41, 2006.

SANTOS, R. M. B.; PIZZI, L. C. V. A Polivalência do Trabalho Docente hoje. In: PINTO, A. de C.; COSTA, C. J. de S. A.; HADDAD, L. (Orgs.). **Formação do Pesquisador em Educação: questões contemporêneas.** Maceió: EDUFAL, 2007. p. 161-174.

SILVA, C. O. et al. Clínica da Atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. (Orgs.). **Clínicas do trabalho:** novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p.188-206.

SOUZA E SILVA, M. C. Quais as Contribuições da Linguística Aplicada para Análise do Trabalho. In: FIGUEIREDO, M. et al (Org.). **Labirintos do trabalho:** interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p.188-213.

TARDIF, M. T. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro, Vozes: 2008.

TEIXEIRA, D. V.; BARROS, M. E. B. de. Clínica da Atividade e Cartografia: construindo metodologias de análise do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 81-90, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/10.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2009.

TIRAMONTI, G. **Sindicalismo Docente e Reforma Educativa na América Latina na década de 1990.** Santiago do Chile: PREAL, 2001.

VIEIRA, I. da S. **O Papel dos Dispositivos de Controle Curricular:** avaliando a prova Brasil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

VIEIRA, J. S. Constituição das Doenças da Docência (Docenças). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 33., 2010. **Anais…** Caxambu, MG, 2010.

VIEIRA, M. A. Autoconfrontação e Análise da Atividade. In: FIGUEIREDO, M. et al. (Orgs.). **Labirintos do Trabalho:** interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p. 214-240.

VIEIRA, M. A.; FAÏTA, D. Quando os Outros Olham Outros de Si Mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Revista Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-65, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Obras escogidas III.** Madrid: Machado, 2012.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El Instrumento y el Signo en el Desarrollo del Niño.** Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Tool and Symbol in Child Development.** In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.). The Vygotsky Reader. Cambridge, USA: Blackwell, 1994. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/toolsymbol.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

ZANELLA, A. V. **O Ensinar e o Aprender a Fazer Renda de Bilro:** estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural. 1997. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia Educacional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Transcrição da História de Vida

[>Professora]: Vamos. Então, eu vou começar falando o meu nome, pode ser? Eu me chamo R., mas ninguém me chama por esse nome na família, né, todo mundo me chama de D. Então, eu gosto muito quando me chamam pelo meu apelido. Inclusive, nessa segunda escola que eu trabalho todo mundo me chama de D., ninguém me chama pelo meu nome. Eu sou professora das séries iniciais e agora também professora de educação infantil. Durante a minha vida, eu nunca estudei em escola pública, então a minha vivencia em escola pública é essa, hoje, como professora, e ao entrar na escola pública como professora eu me assustei um pouco, sim. Mas eu estudei em escolas muito boas daqui de Maceió, meu pai se esforçou bastante pra poder dar esse suporte tanto pra mim quanto para a minha irmã, em escolas particulares, e eu dou graça a deus por isso, porque são escolas muito boas que me formaram, me deixaram bem mais preparada pra um mundo e pra... Pra vida, de uma forma geral. Eu estudei no ensino médio numa escola adventista, então eu fui muito... A parte religiosa predominou bastante em minha vida, até porque eu venho de uma família adventista, meus pais são adventistas. Então, eu tenho esse suporte religioso na família muito forte, que eu acho importante e no ensino fundamental eu estudei numa escola católica e no ensino médio numa escola adventista. Eu tenho esse suporte muito forte da questão religiosa em mim, então é uma coisa que eu prezo muito. Inclusive eu passo isso pra minha filha também. E assim, as minhas vivencias na escola que eu lembro, durante a minha educação infantil, a minha infância... Eu fui da época da palmatória, então eu cheguei a levar umas palmadas na minha mão. Então, na educação infantil, no período da educação infantil, da primeira série, eu não tenho boas lembranças dessa fase, porque eu lembro muito da palmatória. Eu acho que eu levei umas duas, porque eu era muito teimosa, danadinha, mas não são lembranças muito boas que eu tenho da época da educação infantil. Eu gostava muito de brincar, eu era muito participativa, eu lembro que eu fui a oradora da turma da alfabetização, quando a gente sai da alfabetização, eu fui a oradora e eu era taxada como uma das melhores alunas da escola. Então, minha mãe pegava muito no meu pé. Mesmo eu sendo teimosinha, danadinha, mas eu li rápido, aprendi tudo muito rápido. Então, eu era bem cobrada na escola. Eu já saí da alfabetização lendo tudo, lendo muito bem, e daí fui pra uma escola, pra um colégio, e nesse colégio o regime era muito forte, a gente cantava o hino nacional todos os dias, o hino de Alagoas, o hino de estudante, todos os hinos possíveis e impossíveis a gente cantava, assim que chegava na escola. Então, era praticamente meia hora em pé, no pátio cantando os hinos. E quando chegava na sala de aula, que era aquele regime bem forte, bem ditador. Era uma escola bem ditadora. Mas, eu gostava muito de lá. Eu tive muitos amigos, fiz muitos amigos, e eu gostava muito das minhas professoras. Eu cheguei lá na primeira série, e só sai de la... Eu fiz a primeira, a segunda e a terceira série lá. E eu assim, eu não tenho o que falar das professoras que eu tive naquela escola. As minhas lembranças foram muito boas ali. É uma escola muito grande, então eu tinha muito espaço pra brincar, e eu brincava muito, eu gostava muito de correr, pular corda, brincar de elástico. E lá eu me fazia, nessa escola. E também era taxada como a melhor aluna da sala, então eu sempre fui muito cobrada. Se eu tirava uma nota baixa meus pais eram chamados, se eu conversava muito, meus pais eram chamados, então eu tinha cobrança tanto da escola, por ser uma boa aluna, por me dar bem, e tinha em casa cobrança dos meus pais. Então, se acontecia alguma coisa de errado, eu era cobrada dos dois lados, então eu tinha que seguir na linha, tinha que tá na linha. Mas eu gostava, mesmo tendo esse regime todo, assim, eu gostava, porque foi uma escola que eu brinquei muito, me diverti muito. Aí depois eu fui pra uma outra escola que era escola de freiras, E., não sei se tu lembra dessa escola... Lá no centro da cidade. E daí, lá também tem um regime muito forte, católico, de oração, de hinos também, que a gente ficava meia hora em pé cantando hino de Alagoas, o hino do estudante, o hino do Brasil e da bandeira, nossa... Um monte de hino. Pra

depois ir pra sala. E nessa escola eu também gostei bastante. Era um regime bem forte assim, católico, de oração, a gente precisava rezar o pai nosso, credo... E a gente rezava. Não que eu gostasse, eu não gostava, mas eu era obrigada e eu tinha que fazer. Mas lá eu fiz grandes amigos e também eu tive muitas boas influencias de professor. Inclusive, depois de anos, mais de... Nossa, eu acho que vinte anos depois, eu reencontrei uma professora, dessa época de escola lá, dessa escola, que lembrou de mim. Eu lembrava dela, porque é fácil o aluno lembrar do professor, e quando eu olhei pra ela *"eita, é fulana, ela não mudou nada"* e eu fiquei com vergonha de falar com ela. Mas ela lembrou de mim e veio falar comigo. Eu fiquei besta de ver como eu marquei. Depois de vinte anos ela *"é você, menina como você tá? Você não mudou nada"*, eu falei *"nossa senhora, como essa mulher ainda lembra de mim?"* E ela lembrava de mim porque eu era uma boa aluna. Eu disse *"meu deus, então foi bom eu ser boa aluna"* porque todo mundo... Essa professora disse *"nossa, eu lembro de você, você era maravilhosa, você era uma ótima aluna"*, era professora de português. Nunca mais esqueci dela. E assim, foi uma escola que eu tive boas referencias, boas referências mesmo. E foi nessa escola que eu decidi fazer, tentar o vestibular pra biologia. Eu saí dessa escola na oitava série, na oitava série, mas eu já sabia o que eu queria fazer pro vestibular. Eu disse: *"vou fazer o curso de biologia, ciências biológicas"*, porque eu gostava muito do professor de ciências, eu me identifiquei muito com ele. E a referencia que eu tenho dele é ótima. Só que eu não lembro mais o nome dele, mas eu sei a fisionomia dele inteira. Se eu ver ele na rua eu reconheço, mas o nome eu esqueci. Aí lá as minhas referencias como professor, desde... Eu cheguei lá eu acho que na quarta série, fiquei quarta, quinta, sexta, sétima e oitava, foram muito boas... E foram tão boas que essa professora lembrou de mim, *"porque você era uma boa aluna"*, né, e isso me marcou muito. E eu acho que outros professores que me verem tem essa ideia, de que eu realmente fui uma... Porque eu nunca fiquei em recuperação, nunca fui reprovada... Quando eu tirei uma nota baixa eu me lascava, estudava que nem uma louca pra não perder... Enfim, eu sempre fui muito esforçada. Aí depois que eu saí dessa escola, eu fui pra Santíssima Trindade, que é uma escola de regime católico mais forte do que essa que eu já estudava. A gente também cantava todos os hinos do mundo, do Brasil e do mundo ((risos)), e fazia as orações, fazíamos as rezas. Rezava o pai nosso, ave maria e o credo. Até aí tudo bem. Já lá eu não gostei muito da escola, então... Eu fiquei na outra até a sétima série, lá eu fiz a oitava série, no Santíssima Trindade, e eu pedi pra sair dessa escola, porque era uma escola de elite, era uma escola muito elitizada, e eu não pertencia aquele mundo. Não em sentia naquele mundo. Eu sempre fui muito popular, eu sempre me identifiquei, nunca tive problema com ninguém. Inclusive lá fiz muitos amigos, os professores gostavam de mim, eu era também considerada uma aluna muito boa nessa escola... Eu era considerada uma boa aluna também, mas é uma escola... Eu não me sentia daquele mundo. E eu pedi pra sair dessa escola. Assim que terminasse a oitava série, aí eu pedi pra minha mãe me tirar. E também juntou a questão financeira, uma época que o meu pai ficou bem malzinho no trabalho e tivemos que fazer escolhas. E já uni o útil ao agradável. Eu já não gostava muito da escola, e o meu pai não tava com uma condição lá tão boa, aí eu falei *"me tira"*. Aí foi quando eu fui pro colégio, que é um colégio adventista. Então assim, a minha influencia em escola que tem a ver com religião é muito grande. Aí passei, aí pronto, fiz o meu ensino médio no colégio, que tem um regime adventista, onde lá a gente guarda o sábado, lá as aulas da tarde vão até cinco horas da tarde, porque do pôr do sol da sexta ao pôr do sol do sábado, eles fazem as orações. E assim, foi bom pra mim, porque eu já vivenciava isso em casa e quando eu fui pra uma escola onde essa vivencia era forte pra mim foi muito bom. E assim, era o meu mundo. Era uma escola boa, e lá eu fiz os melhores amigos que eu tenho até hoje na vida, do ensino médio, então foi muito bom. E lá, no colégio, foi onde eu tive a certeza que eu queria fazer ciências biológicas, porque eu gostava muito de ciências. E lá eu tive uma professora, que é a R., ela já tá aposentada hoje, e foi assim, a paixão da minha vida foi essa professora. Entre outras professoras que eu tive, que foi o professor de literatura, professor de português... Depois que eu engravidei, depois que eu

tive a minha filha, eles foram até lá em casa, levaram presentes, foram tirar foto comigo, foram me visitar algumas vezes depois que eu tive a H.... Assim, são pessoas que estão em minha vida até hoje, e se eu encontro é aquela folia, são professores que marcaram mesmo pra mim. Foi esse professor de literatura, essa professora de ciências, de biologia e o professor de português. A professora de física também... E assim, foi muito bom o período que eu passei nesse colégio, eu amei o meu ensino médio. E foi depois que eu terminei o meu terceiro ano do ensino médio, eu fiz o vestibular pra ciências biológicas, que eu tinha certeza que era isso que eu queria. Só que eu fiz o meu primeiro vestibular, passei na primeira fase, né, porque naquela época tinha primeira e segunda fase, e não passei na segunda. Aí fiz o meu segundo vestibular, não passei nem na primeira. Aí eu já tava estressada, chateada, falei *"ah não, não quero mais fazer pra ciências biológicas, não, ah não vou, não vou, não vou... O que eu faço?"* aí sobrou pedagogia. De tudo que eu linkei, que eu achava que poderia fazer estava também a pedagogia. Aí eu falei *"ciencias biológicas eu já descartei"* aí pensei em nutrição, pensei em geografia... Pensei em um monte de coisa lá, um monte de curso, aí fui cortando tudo, tudo, tudo, sobrou pedagogia. Aí eu fiz. Passei...

[>Pesquisadora]: Você fez o primeiro em biologia, o segundo também...

[>Professora]: O segundo em biologia. Aí o terceiro o que sobrou foi pedagogia. Aí eu fiz pra pedagogia. Passei na primeira, passei na segunda fase... Eu lembro que eu fui a décima quarta colocada do curso que a gente fez... E eu *"nossa que legal"*, fiquei super feliz, porque era um sonho entrar na universidade. Eu achava que não ia dar certo, porque no fundo o que eu queria era biologia. Eu *"não vai dar certo, eu to entrando, mas eu vou pedir transferência de curso, quando chegar no tempo eu vou tentar, eu vou correr atrás..."* e no final das contas deu tão certo que eu tô até hoje na área da educação. Mas não era o que eu queria inicialmente. De jeito nenhum.
[>Pesquisadora]: Você poderia falar sobre sua família?

[>Professora]: Da minha família? Eu sou a quarta filha, de pais que são casados até hoje, o que é raro, mas os meus pais têm quarenta e cinco anos de casado, já são senhores, mas a minha mãe trabalha até hoje e meu pai também. São bem ativos. Eu sou a quarta filha desse casal, porém só somos duas vivas, porque minha mãe perdeu os dois primeiros filhos, eles nasceram mortos, os dois primeiros filhos da minha mãe. E eu sou, sempre fui, criada de uma forma... Bem... Regrada. Cheio de regras, e assim... Onde obediência, disciplina, era extremamente importante em casa. Mas eu gostei muito desse tipo de educação. Mas assim, na mesma forma que tinha muita regra, ela também me dava liberdade, mas ela sempre dizia *"você sabe o que é certo e o que é errado, eu tô te dando a liberdade, mas você sabe o que você tem que fazer"*. Então, ela dava liberdade, mas ela mostrava o lado bom e o lado ruim. Meus pais... Eu já não moro mais com eles, né, moro sozinha com a minha filha. Mas assim, eu tive uma ótima educação, meu pai é um homem maravilhoso, super dedicado à casa, à família, provedor, até o último momento. Enquanto ele puder tá trabalhando ele vai trabalhar, porque ele gosta do que ele faz. Meu pai é uma pessoa muito simples, ele é mecânico, ele tem a oficina dele, então desde quando eu me conheço por gente meu pai trabalha com isso. E minha mãe é porteira. Ela trabalha no Hospital Geral de Maceió. E assim, foi dessa forma que a gente foi criada, na simplicidade, mas nunca faltou nada pra gente, meu pai suou muito, minha mãe ralou muito também pra criar nós duas... Eu tenho uma irmã mais velha. E a minha mãe é o meu tesouro, é a melhor pessoa que tem no mundo, porque eu posso contar com ela pra tudo e a educação que ela me deu, mesmo com muita palmada, porque eu apanhei muito, mas eu acredito que foi a melhor, porque me transformou na pessoa que eu sou hoje, né, com caráter... Uma pessoa com respeito, sabe respeitar as pessoas, porque ela cobrava muito isso da gente, a gente respeitar

muito as pessoas, independente de qualquer coisa, a gente nunca tinha que faltar com o respeito com ninguém. Sempre saber entrar e sair nos ambientes e assim, ela é uma pessoa maravilhosa e o meu pai também. E eles demonstram todo o momento o amor que ele tem por nós. Tanto meu pai, minha mãe... Eu e minha irmã, até hoje, mesmo já tudo... Já independente, mas assim, eles não deixam a gente de mão. Muito pelo contrário, se o meu pai pudesse ainda sustentava nós duas. É que a gente não quer, porque ele é aquele tipo de pai que fica *"tá faltando isso, você comprou isso? Você quer isso? Você quer mudar o celular? Você quer isso, minha filha? Olhe, vou comprar isso."* Se a gente não brecar *"pai, não, não"*, ele dá tudo e a minha mãe do mesmo jeito. E é assim, eles são pessoas maravilhosas. E os meus tios, meus primos.... A gente tem uma família muito unida, por parte de mãe. A gente sempre se encontra em festa, em momentos festivos. Aniversários, natal, ano novo, a gente sempre se reúne. E a gente sempre se reúne, faz questão de tá junto. Então é uma família muito boa, quando eu não tenho a minha mãe pra contar comigo em alguma situação, eu posso recorrer a uma tia, porque eu sei que ela não vai me deixar de mão. Outra tia, outro tio... E a família, como a família é grande, então tenho muita gente pra recorrer. Mas a minha mãe e o meu pai são maravilhosos.

[>Pesquisadora]: Você falou que levou algumas palmatórias ainda, algumas palmadas com a palmatória. E eu queria saber um pouco sobre essa experiência.

[>Professora]: Eu tô com trinta e quatro anos. Eu não lembro a idade que eu levei a palmatória, eu lembro que foi na escola M. I., era o nome da escola, no bairro que eu morava. Escolinha M. I. E eu lembro o nome da professora, mas eu não vou dizer ((risos)). Eu lembro porque ela era maluca. Ela dava palmatória em todo mundo. E naquela época, a palmatória era aceitável, os pais acreditavam que era uma forma boa de disciplinar. Eu não lembro porque eu levei, eu acho que eu fui induzida por um colega a fazer alguma coisa, e eu acabei fazendo. Foi na educação infantil. Eu lembro, foi na educação infantil. Agora eu não sei se foi maternal, se foi jardim... Eu não lembro. Eu sei que eu era muito pequena e eu lembro que eu e essa colega, que era bem danadinha, e é minha colega até hoje... Eu lembro... A gente morou... Eu morei nesse bairro até a minha adolescência, e assim, depois que eu saí de lá e fui morar em outro lugar, a gente continuou se falando, a gente é amiga de face, de WhatsApp. Não tenho tanta ligação como antes, mas a gente sempre conversa. Eu lembro que ela levou primeiro e eu não queria de jeito nenhum apanhar. Mas levei também, porque eu não sei o motivo, mas eu acho que eu fiz alguma coisa de errado que ela fez. Eu tava junto, daí acabei levando. A minha lembrança é essa, agora eu lembro dela dando em mim, eu sei quem ela é, eu sei o nome da professora, não esqueci. Isso marcou.

[>Pesquisadora]: Outra coisa que você falou é que a escola pública nunca foi a sua realidade durante a sua vida escolar. Ela se torna real na sua vida profissional. Então, eu gostaria de saber sobre como foi essa sua entrada na vida profissional, a primeira vez que você entrou em sala de aula, se foi numa escola pública ou se foi numa escola particular, como você foi recebida, acolhida, e quais os choques de realidade que você teve ou que você não teve.

[>Professora]: Foi horrível. Eu fui como... estagiária não, eu fui como... Foi, estagiária da SEMED. Não era? Nós éramos estagiárias na SEMEB. E o meu primeiro estágio foi... Posso dizer o nome da escola? Foi lá no B. L. E eu peguei a turma de distorção. Eram alunos fora de faixa, eram vinte alunos, pouquíssimos alunos, mas eram os traficantes do bairro, os drogados, os malucos, os doidos, os loucos da escola, estavam todos naquela sala. Entre meninos e meninas. E aí foi um transtorno. Primeiro quando eu cheguei nessa escola como estagiária, eles me colocaram nessa sala com esses alunos, misturado com alunos menores. Era uma sala de cinquenta e dois alunos. Tudo junto e misturado, era uma loucura. Era uma turma de quarto

ano. Tudo junto e misturado, ninguém sabia ler, ninguém sabia escrever, ninguém sabia nada. Era aluno especial com aluno de nove, dez anos, aluno de quinze, catorze... Mãe, eu tinha uma aluna que era mãe, tinha eu acho que doze anos e a menina já era mãe... Foi a pior turma da minha vida. Uma loucura. E quando eu cheguei nessa sala, que me jogaram, literalmente me jogaram, eu quis desistir. Falei *"eu odeio ser professora, eu não quero tá aqui, Deus me livre ficar aqui, nunca, não quero, vou embora, não aguento"*. Aí foi quando eu conversei com a coordenadora e falei *"tá tudo muito bagunçado, essa sala, eu tenho aluno de nove anos e tenho aluno de quinze. EU tenho uma aluna de doze que é mãe, e tenho uma aluna de oito anos que vai fazer nove agora e que são amigas e a conversa é diferente... E eu tenho aluno que se droga, tenho um aluno aqui que é traficante... O que é isso? Tá tudo misturado, tudo doido, não tem condições"*. Aí ela sentou comigo e disse *"vamos dividir?"*, aí dividiu. Aí eu pensei em ficar na turma dos menores, eu digo *"eita eu vou ficar com os pequenos, que é melhor de fazer alguma coisa"*, aí ela falou *"não, você vai ficar com a distorção, com os alunos de catorze, quinze, dezesseis anos"*. Aí eu olhei pra eles, aí eu olhei pra ela e falei *"não vou conseguir, não. Eu não gosto desses meninos, eu não gosto dessa turma, eles são perigosos", "você vai sim conseguir, é bom que você já pega o ritmo"*. Aí eu falei *"então, tá bom"*. Aí ela disse *"eu consegui, se eu consegui você vai conseguir"*. Aí eu disse *"então tá"*. Aí fiquei, né? Nessa turma. Eu fiquei dois meses, com essa turma, nessa escola, três, três meses eu fiquei lá no B. L. Até conseguir a transferência pra mais perto de casa, porque lá era bem longe daqui. Aí fiquei três meses lá, mas foram três meses muito difíceis, porque você lidar com traficante, avião, drogados, meninos que chegavam drogados, meninas que viviam da noite, faziam programas, porque eu tinha uma aluna dessas que fazia programa, e a outra que tava sendo induzida a fazer. Você dentro da sala de aula vendo toda essa nojeira e não poder fazer nada, porque se eu falasse, se eu denunciasse eu podia ter alguma coisa, sofria risco. Então, foi muito difícil. Aí foi quando eu fui na SEMED, e pedi pra sair. E saí, mas não foi... Isso foi um agravante, mas eu saí mais, também, porque no caminho da escola, da minha casa pra escola, quando eu descia do ônibus que ia pra escola, eu fui impressada na parede, assim... Quando eu tava saindo eu fui moles... Não é molestada o nome que dá, nem foi assalto. Um homem me parou e me empurrou na parede e queria me beijar, queria me agarrar, naquele caminho. E eu fiquei com muito medo né? Consegui sair de perto dele, consegui sair correndo, mandei ele me soltar, foi uma loucura. Cheguei na escola chorando que nem uma louca, e já fui direto na SEMED, como era perto, né? Aí eu já fui na SEMED pedir transferência, falei do assunto, do que tinha ocorrido, e eles me transferiram para perto de casa. Aí quando eu mudei de escola, que eu vim para o T., que eu peguei uma escola com turma de primeiro ano, que eu lembro como hoje, aí eu comecei a pensar um pouco mais diferente. Ver a educação pública, que a educação pública ainda tinha jeito, porque eu peguei uma turma muito boa. Aí eu falei *"então, dá pra eu ficar. Ali foi esse caso, mas aqui tá diferente, então eu acho que vai dar pra eu ficar"*. Aí eu fui, fui, fui, e tô até hoje. E gosto. E digo e confirmo e assino embaixo, eu acho que eu não conseguiria ser professora de escola particular. Eu sou professora de escola pública, eu acredito na educação pública, eu gosto dos meus alunos, eu me apaixono por eles, eu me doou, eu sou amiga, eu acho que eu não conseguiria ser professora hoje se não fosse de escola pública. Eu não tenho vivencia em escola particular, nunca trabalhei em escola particular, mas eu tenho amigas que trabalham e que falam muito de escola particular e eu não me vejo nesse mundo. Eu sou da escola pública, não tem jeito. É esse mundo que eu gosto.

[>Pesquisadora]: O que você acha que tem diferente entre a escola pública e a escola particular?

[>Professora]: Eu acho que a escola pública... A particular, o professor não tem autonomia, eu vejo pela fala das minhas colegas, eles não têm muita autonomia. Então, é tudo muito cronometrado, é tudo muito rígido e eu não gosto, eu gosto de liberdade. Eu gosto de chegar e

fazer o meu planejamento, eu gosto de ter a mediação de uma coordenação, eu gosto de ter isso sim, porque eu acho que elas estão preparadas e eu aprendo muito com elas. Mas eu gosto de ter a liberdade de chegar e fazer o que eu quero. Na particular eu não vejo isso, não tem. E outra coisa, as relações na particular... Não, na pública, na particular eu não sei porque eu nunca... Mas a minha relação com os meus alunos.... Você até viu como eles são. Eles me abraçam, eles me beijam, é aquele amor. Eu sinto que eles me amam mesmo, e muitos deles até chegam pra mim e em vez de chamar tia chamam mãe. *"Ô mãe", "menino eu não sou tua mãe"*. Mas é porque eles sentem que eu cuido deles, eu me preocupo com a higiene pessoal deles, coisas que muitas mães não se preocupam, eu falo das unhas que estão grandes, eu corto as unhas, eu mando pentear cabelo... Eu realmente vejo os meus alunos com outro olhar. Então, eles sentem que eu sou muito boa com eles e eles me retribuem, e me retribui com carinho, com respeito, com amor. E eu acho que esse afeto, essa coisa toda, eu não sei porque eu nunca fui de escola particular, eu acho que não teria na escola particular, porque os meninos da escola particular, pelo menos é o que as minhas amigas dizem, eles têm tudo, tudo. Eles não têm o afeto, eles não têm o carinho, mas eles têm um brinquedo que, naquele momento, ajuda na falta dos pais, então eles não têm essa ligação, eles não sabem o que é afeto, o que é carinho. Os meus também não sabem, mas quando eles me veem cuidando deles, eles querem retribuir. Então, eles me abraçam, eles dizem pra mim *"tia, eu gosto tanto da senhora, tia eu te amo"*, eu acho isso tão bonito... Eu acho tão importante. E pelas falas das minhas amigas, é como se os meninos da particular não... vissem a professora como um ser humano, mas sim como uma máquina, tá ali só pra ensinar e pronto. E os meus, em especial os meus, me veem como professora, amiga, muito deles chegam pra mim e diz *"tia, a senhora achou bonito o corte do meu cabelo? Tia, comprei essa camisa hoje. Olha tia, tô bonito? Olha, tô bonito? Eu pintei o cabelo, não sei o que..."* Eles têm essa relação comigo que eu acho muito boa. E assim, todo o ano que eu troco de turma, continua esse mesmo tipo de relação. E eles passam de uma turma pra outra, mas vivem indo na minha turma, vivem indo na minha sala, às vezes eu tô dando aula e chega dois, três, quatro, vem me agarrar, vem me abraçar, me beija, *"tia, olha o que eu trouxe pra senhora, um chocolate, olha tia..."*, é assim. E eu não sei, que eu nunca fui professora de escola particular, eu não sei. Mas eu não sei se eu teria essa relação que eu gosto muito, entendeu? Eu não sei.

[>Pesquisadora]: Eu gostaria que você falasse sobre sua formação na pedagogia, como foram esses quatro anos de formação?

[>Professora]: Eu acho que o que a gente aprendeu na faculdade é utopia. Eu tô sendo sincera. O que a gente vê na teoria é muito bonito, é muito lindo, é muito gostoso, maravilhoso. E essa não é a realidade do nosso estado, não é a realidade do nosso município. Não é. Chega umas formações, mil e uma formações, até dentro da própria secretaria, é uma visão utópica, uma coisa linda, coisa de outro mundo. Tanto é que os exemplos vêm do sul, vem do sudeste. Não dá. Quando você chega naquela escola que eu trabalho, por exemplo, você não tem uma folha de papel chamex. Não tem condições. Então assim, pronto. O que eu vi na faculdade, eu vi uma coisa linda. Teorias maravilhosas. Gosto muito do que eu aprendi em filosofia da educação, história da educação, gostei muito daquela fase, sociologia da educação, são disciplinas que eu gostei muito de estudar, porque é a história da educação. Então, a gente vê aqueles teóricos que falam de como é a educação, do desenvolvimento, então a gente vê a progressão da educação. Eu gostei muito dessa fase de estudo, porque eu gosto muito de história também. Mas quando a gente partiu pras metodologias, eu achei que ficou muito superficial e o que a gente viu em metodologias eu achei que é muito além da nossa realidade. E no geral, da universidade, eu gostei bastante, eu aprendi muita coisa assim, eu vejo hoje de uma forma muito diferente... As falas de alguns professores me marcaram muito. E assim, valeu muito a pena esses quatro anos que a gente passou lá. Só que quando eu parti pra prática... Porque eu fui com aquela ilusão do

que eu aprendi na universidade, aí foi quando caiu a ficha. E eu me *lasquei*. Porque você vem com um mundo maravilhoso, um mundo de Sofia, é uma coisa surreal. Você vem com uma bagagem surreal. Mas, quando a gente já foi pro estágio, como eu estudei e estagiei, então eu já fui os quatro anos estagiando, e a gente estagiou os quatro anos de curso. O primeiro ano de curso a gente já estagiava. Então, foi a teoria e a realidade andando lado a lado. Então, o que eu aprendi eu queria empregar, mas não tinha como empregar, não tem como. Não tinha. Então, eu até hoje não consigo empregar o que a gente aprende e eu não deixei de fazer formação, não deixei de fazer pós, eu sempre tô estudando, mas eu não consigo. Não tem sequer material.... Como é que eu vou fazer alguma coisa? Então, é você e você mesmo. É você se *virar nos trinta*, é você se virar, e se virar, e se virar e se lascar, porque é literalmente isso que acontece. Hoje, por exemplo, na escola do ensino fundamental. Um horror. A gente foi fazer um painel, um simples painel pra expor os trabalhos de artes dos meninos, ainda que em chamex, consegui chamex, consegui tinta com uma professora, com outra, fui catando os pedacinhos de tinta que tinha, os pedacinhos de papel, *"vamos fazer um painel"*. Fui atrás de um TNT, não tem. Tem cartolina? Não tem. Tem papel madeira? Não tem. Não tem nada. Aí a gente só colocou o chamex colado na parede, uma coisa horrível. Outra coisa que eu queria fazer... O reconto, o conto e o reconto. Aí a gente faz o reconto com fantoches, às vezes. Aí eu fazia muito isso. Quando eu tinha, que era da H., os fantoches, eu levava o dela. Mas aí eu treinava pra fazer na sala... Aí fui, peguei um livro pra gente fazer o conto, a gente fez, *"vamos fazer o reconto, vamos pegar os materiais e fazer os fantoches, a gente mesmo"*. Antigamente tinha, depois não tinha mais nada, acaba tudo, tudo acaba. *"Vamos fazer os trabalhos de matemática na sala de computação, vamos tentar ver os jogos... fazer uma relação, que a gente aprendeu..."*, chega na sala de computação só dois computadores funcionam pra uma turma de trinta alunos... Aí você desiste. Você se desestimula, é um saco. Assim, às vezes, se não for porque você ama mesmo... Eu só sei fazer isso mesmo, eu só sei ensinar, não tem jeito. Já tentei concurso pra outra área e nunca passo... Agora se eu fizer pra educação eu passo. Tá aí o estado pra me chamar... Tô esperando. Tô no cadastro de reserva, a gente já colocou na justiça e tudo. Se eu faço um concurso da educação pra professor eu passo. Eu já passei em Junqueiro, já passei em Capela... Eu passo em tudo que é interior... Passei nesse do estado... Agora se eu fizer pra outra coisa, pra outra função, fiz esse PSS[35] agora e também passei... Se eu fizer outra função eu não passo. A minha mãe até disse *"minha filha, aceite. Não adianta. Você nasceu pra isso"*, aí eu falei *"eu sei que eu nasci, mas eu queria suporte"* e eu não tenho. Aí fica difícil, muito difícil.

[>Pesquisadora]: Você falou que é a primeira vez que você tá tendo experiência com educação infantil. E que toda a sua experiencia foi no ensino fundamental. Quantos anos de experiência de ensino fundamental você tem? E como tá sendo esse novo desafio com educação infantil?

[>Professora]: De ensino fundamental eu já tenho dez anos, desde 2005. Completei dez anos em 2015, vou completar onze já. Dei uma parada na época que eu passei no concurso da saúde... Mas foi uma parada muito rápida, porque a gente sempre estagiou... Mas assim, desde 2005 pra cá que eu tô na educação, são dez anos, já vou fazer onze... Nossa, quanto tempo. E na educação infantil eu entrei esse ano. Não fiz nem um ano ainda, sou bebê na educação infantil. Ensino fundamental é a minha zona de conforto. É o que eu sei fazer. Eu amo ensino fundamental, eu gosto. As pessoas dizem *"você não prefere educação infantil?"*, não, eu gosto de ensino fundamental. Eu gosto de quarto ano, quinto ano, terceiro ano... Eu gosto. Eu gosto de pegar os meninos maiores, eu gosto de ensinar conteúdos, conteúdos... Substantivo, adjetivo, multiplicação... Eu gosto de ensinar isso, eu gosto mesmo. Eu só não tenho o suporte que eu deveria ter pra fazer essas coisas, mas eu gosto. E na educação infantil, eu tô aprendendo a

[35] Processo Seletivo Seriado para contratação temporária para professor de Educação Infantil e Creche.

amar. Porque realmente não é a minha zona de conforto. E eu fui jogada... Eu digo assim, jogada porque quando eu passei e fui chamada para ir, era a única turma que tinha. Era o berçário. Então eu tô com alunos de seis meses a dois anos. Que diferença, ensino fundamental para educação infantil e pegar bebê. Só que como eu já fui mãe, eu sei cuidar de uma criança, de um bebê. Mas quem não é mãe, pegar uma turma dessa... Então eu sei identificar algumas coisas no bebê, eu sei entender o que o bebê quer, por que eu já fui... eu sou mãe. Então eu sei. Mas assim, a educação infantil estou experimentando. Se eu pudesse escolher hoje *"R. você quer ser professora de que?"* eu diria ensino fundamental. Eu diria com todas as letras, ensino fundamental. Por que? porque eu gosto de ensino fundamental. Eu gosto. *"Ah, mas os meninos são danados"*, ah realmente são, mas eu gosto. Eu gosto, não tem jeito. E a educação infantil, tô aprendendo a gostar, tô aprendendo a amar. Todo dia é um desafio pra mim. Nessa escola em especial, eu tenho uma auxiliar, são duas professoras e uma auxiliar. E nós temos oito alunos, nós temos mais, mas são os que vem frequentemente regularmente. E a gente consegue dar conta. Sim, dos oito que estão vindo a gente consegue. Mas, eu tô aprendendo, a gostar da educação infantil, eu não vou dizer pra você *"eu amo"*, eu amo sim os meninos, eles são muito lindos... ((risos)) E eu acho muito fofo tá com eles, mas a gente ainda tá aprendendo a usar as metodologias, porque as orientações agora em Maceió... Maceió agora tem as suas próprias orientações pra educação infantil, então tá tudo muito novo. Nem a própria secretaria tá sabendo ainda desenvolver o trabalho. Por que? Ela impõe um monte de coisa pra você fazer, mas não dá o suporte. Então eu digo que a secretaria também não sabe de nada. Porque ela impõe que eu trabalhe música, que eu acho super importante, trabalhe música, trabalhe artes, trabalhe os tantinhos, trabalhe isso... ótimo, maravilha, mas cadê o som? Cadê a televisão? Não tem nada. Então, nem a secretaria sabe o que tá falando... E as orientações foram criadas pela professora lá da UFAL. Aquela de educação infantil, como é o nome dela? Eu esqueci.

[>Pesquisadora]: A E.?

[>Professora]: Não... É outra, é uma top.

[>Pesquisadora]: L. H.

[>Professora]: L. H. E assim, é tudo muito lindo. Tudo muito perfeito. Mas não tem o suporte. Eu amo estar na educação infantil pelos bebês, porque eles são maravilhosos, eles são muito fofos. Mas eu não sei trabalhar ainda, porque eu não consigo usar a metodologia que eles pedem. Porque não tem suporte, então não tem como. Hoje a gente cuida dos bebês, a gente não ensina, a gente só cuida. E educa, né? Porque a gente acaba educando também, mas o ensinar, que era o importante na educação infantil também, acho que não consegue fazer.

[>Pesquisadora]: Você falou sobre a falta de recursos no ensino fundamental, na escola que você trabalha, você deu alguns exemplos, é algo que é marcante na profissão. Eu queria que você falasse sobre isso, e também como é a relação da coordenação com os professores. Se existe essa relação e como o professor se prepara para dar aula.

[>Professora]: Então, a questão de recurso. Tivemos uma época muito boa, de vacas gordas aqui em Maceió. E daí na transição política, tivemos essa queda. Então, Maceió, Alagoas eu acho, é muito política, é muito política, então, é muito difícil. Se o político for a favor da educação a gente tem uma educação de qualidade. Educação de qualidade não, a gente tem o suporte para materiais, então a gente tem o dinheiro pra comprar o material. Como a escola tinha autonomia pra estabelecer onde usar o dinheiro, então a gente cobra da direção. Quando se tem isso, quando se tem o dinheiro. No caso dessa transição política a gente teve uma queda

muito grande na educação, porque o dinheiro que é para ser da educação, diminuiu muito. Então ficou dividido entre merenda, a questão estrutural né, da escola... Então assim, sobrou muito pouco pra recurso. Então a gente ficou meio que quatro anos, desse triste que tá agora, perdido. Na outra gestão, a gente teve um pouco mais de suporte. Porque eu lembro que eu chegava na sala e dizia *"eu quero isso, quero isso, quero isso..."* no outro dia eu tinha. Hoje se eu chegar *"eu quero isso, quero isso, quero isso..." "não tem, não tem, não tem"*. Aí... Entendeu? Eu acho que a questão política mexe muito com isso da educação. Com relação a coordenação... No ensino fundamental eu tenho uma coordenação bem atuante, porém são poucas coordenadoras para uma escola daquele tamanho, e elas não conseguem dar o que o coordenador deve dar, que é aquele suporte para o professor. Mas não é culpa delas, nem um pouco. Porque são dezoito turmas de manhã, dezoito a tarde e dez a noite. E só são 3 coordenadoras para a escola toda. Não tem condições. Quando a gente pensa em fazer um trabalho de planejamento com elas no horário do nosso departamento, elas estão com meninos na sala que se machucaram no recreio, com pais, resolvendo problemas com pais, resolvendo problema de documentação... Porque coordenadora na escola que eu trabalho não é só coordenadora, é tudo. Ele é coordenador, ele é diretor, ele é professor, ele é merendeiro, ele é o que tá faltando na escola, então... *"Vamos parar pra planejar no nosso departamento?"*, todo mundo tem o seu departamento, seu horário de departamento, e elas não estão disponíveis muitas vezes. Mas a relação que nós temos, eu digo por todas, com a coordenação é muito boa. Elas são pessoas muito boas com a gente, de ajudar, de tá correndo atrás dos nossos direitos, a gente pedir uma coisa e teve, e ajudar com pais de aluno, de ajudar com aluno... Se a gente chegar na sala e disser *"a gente precisa disso... Olha o aluno caiu, o aluno fez isso"*, elas estão lá... Mas só elas não conseguem fazer tudo que deveria porque são poucas pra uma escola tão grande... Aí a gente acaba não cobrando, porque vê que as coitadas trabalham tanto, se descabelam tanto, que a gente nem cobra tanto. Então assim, o horário que eu deveria ter com a minha coordenadora, não tem. O horário que eu deveria ter com ela eu estou sozinha, fazendo o meu planejamento, corrigindo as minhas provas, corrigindo as atividades, sozinha. Então eu não tenho, eu digo assim, elas não têm tempo de sentar, parar e planejar. Não tem. Então assim, eu planejo, eu faço o meu planejamento, entrego a ela. E ela olha, dá ideias quando necessário, elas dizem *"faz isso"*, quando dá tempo elas fazem, quando não, não faz... Mas não é culpa delas não. Porque realmente aquela escola é pancada. É virada aquela escola, mas... A relação que a gente tem com elas é muito boa, com as três. Muito boa mesmo.

[>Pesquisadora]: E pra terminar, eu queria que você dissesse o que é ser professor pra você.

[>Professora]: Menina, ser professor pra mim, o que é? É doação. Acho que ser professor, hoje, é doar. Porque é tanto problema que você tem que resolver... Porque eu jamais viria um aluno meu sofrendo e não acudir meu aluno. Eu jamais, eu não teria essa capacidade de ver um aluno meu precisando da minha ajuda e não ajudar. É como se fosse mãe. Eu não tenho essa capacidade, eu não tenho essa frieza que alguns tem porque diz *"isso eu não vou levar pra mim, eu não vou absorver esse problema"*. Eu não consigo ter, eu não consigo ver um aluno meu necessitando de ajuda e não ajudar. Eu não consigo. Então, eu acho que professor é doação. Não deveria, porque eu tenho os meus problemas, eu tenho as minhas coisas. E eu acabo absolvendo os problemas dos meus alunos, que são muitos, são muitos alunos. E todos eles precisam da minha ajuda. É incrível a quantidade de problema que essas crianças têm e não deveria ser assim, porque são crianças. E eu não consigo levar pra casa os problemas daquela minha aluna e não ajudar. E eles, por sua vez, me contam tudo. Aí por isso que eu digo que professor é doação. Eu ensino os meus alunos? Ensino. Eu educo? Educo. Eu cuido? Eu cuido. E eu me doou muito. E às vezes eu me canso de tanta coisa que eu faço. Porque é muito problema de muito menino. Às vezes eu até deixo de mão, eu digo *"meu Deus, eu não vou levar*

esse problema pra mim, eu não quero resolver", mas aí fica... Aí quando eu chego em casa, converso com... converso com a minha mãe, e peço ajuda *"ai mãe, vê se tu consegue na igreja roupa, vê se consegue comida, vê se consegue isso... O que eu faço com fulano, o que eu faço com ciclano? Olha tá acontecendo isso..."*, porque eu não consigo, não consigo. Eu acho que eu sou muito humana. E isso é com os meus alunos e seria com qualquer pessoa. Mas com eles eu convivo o tempo todo, então eu acabo me doando muito. Aí eu acho que essa é a palavra do professor. Doação, doação. É a palavra chave. E aí, tá bom?

[>Pesquisadora]: Sim. Gostaria de te agradecer... Queria saber se você quer falar mais alguma coisa...

[>Professora]: Mulher, o que eu gostaria de falar... Eu inda quero estar viva para ver uma educação de qualidade aqui no Brasil. Ou eu quero ir pra outro lugar, outro país, outro mundo, não sei... Onde eu posso ser aquela professora que eu gostaria de ser. Eu digo muito isso ao meu noivo, eu vejo muitas entrevistas... E assim, eu já vi muito... Até aqui na América mesmo do Sul, na América do Sul, países que priorizam a educação, 100% educação. Uruguai é um deles. Croácia. Eu viajo muito pelo mundo pra ver uma educação de qualidade. E eu já conversei com ele *"ah, eu quero ir pra esse lugar, eu quero ser professora desse..."* ((risos)) *"eu quero ser professora nesse lugar"*, aí ele ri, aí ele fica rindo, eu digo *"não ri não, que talvez eu realize esse sonho"*, ele falou *"mas você vai realizar aqui no Brasil"*, eu digo *"não sei..."*, não sei se eu vou tá viva pra realizar esse sonho, de ser aquela professora que eu gostaria... Aí eu não sei, eu quero tá viva ainda, quem sabe né? Ou ir pra outro lugar, ir embora, e ser professora num lugar onde eu possa dizer *"nossa, como eu sou feliz"*. Acabou a entrevista?

[>Pesquisadora]: Sim. Obrigada.

APÊNDICE B – Transcrição do episódio Aula de Geografia: Explicação sobre os mapas

[>Professora]: Vamos lá... Abrindo na página 72... Na semana passada... ((a professora conversa com um aluno)) Olha só, vou começar, (e eu não vou gritar, vou falar baixinho), quem prestar atenção ótimo, quem não prestar (não vou fazer nada). Tão conversando... Né Felipe? Página sete, dois, sete, dois... Presta atenção!. Semana passada a gente estudou (começou com o mapa do Brasil) e a gente estudou sobre a região nor...
[>Alunos]: …deste.
[>Professora]: Que é a região que a gente...
[>Alunos]: Mora.
[>Professora]: E o nosso estado se localiza na região nordeste, e se chama Ala...
[>Alunos]: …goas.
[>Professora]: E a cidade que vocês pesquisaram... Como é o nome da nossa cidade?
[>Alunos]: Maceió.
[>Professora]: Vocês pesquisaram todas as cidades da região nordeste, tudo certo? Mas a gente vai estudar um pouquinho sobre o mapa do Bra...
[>Alunos]: …sil.
[>Professora]: Vai estudar mais. Abriram na página?
[>Alunos]: Sim.
[>Professora]: Ótimo. Vocês podem observar nesse desenho que o Brasil, ele tá... Gabriel. Senta direito. Vocês podem observar aí no mapa, que o mapa ele não só tem a região nordeste, não é? Ele tem outras regiões. Região nordeste é uma delas. Vocês estão observando?
[>Alunos]: Sim.
[>Professora]: O nosso lindo mapa do Brasil? ((professora pega o livro didático na página trabalhada e mostra o mapa do Brasil))
[>Aluno]: Sim.
[>Professora]: Ok. Agora, esse mapa lindo que está aí (colorido) no livro de vocês... Ele não é lindo?
[>Alunos]: É.
[>Professora]: Vocês gostaram desse mapa?
[>Alunos]: Sim.
[>Professora]: Gostaram daquele mapa ali, daquele desenho? (professora aponta para uma das paredes da sala)
[>Alunos]: Sim!
[>Professora]: Gostei. Ele serve pra que? Pra que que serve?
((aluno responde, inaudível))
[>Professora]: Hã?
((aluno responde, inaudível))
[>Professora]: ((professora aponta para um aluno e fala)) Guarde isso. O que?
((aluno responde, inaudível))
[>Professora]: Pra ele não se perder, né rapaz?
((falas de alunos inaudível))
((professora conversa com os alunos))
[>Professora]: Sim... O que mais?
((alunos continuam a responder para a professora))
[>Professora]: Ele serve pra tudo isso. Tudo isso que vocês disseram... ((professora olha para alunos e fala)) eu vou separar vocês. Tudo isso que vocês disseram tá certo. O mapa serve pra tudo isso e muito mais. Só que não adianta nada a gente olhar pra um mapa e não (saber) nada dele. Vai adiantar eu pegar esse livro ((professora pega o livro didático)) mapa do Brasil perfeito, e eu não saber pra onde eu vou, da onde eu venho, e pra que que serve. Nós precisamos

estudar e entender o que significa o mapa e pra que ele serve. Então, antes da gente estudar um pouquinho mais das outras regiões... Né, que a gente só estudou a região nordeste... Vamos aprender um pouquinho a entender o que é um mapa. Vamos? Vamos ler? Quem gostaria de fazer a leitura?
[>Aluno]: Eu. ((aluno levanta a mão))
[>Professora]: Agora tem que ser uma voz bem alta, uma voz grave, forte, se lá atrás não escutar não adianta. Pode ser... ((professora escolhe um aluno)) Vamos escutar... Depois ((professora responde pra um aluno e fecha a porta da sala)) Bora lá. Leia. Alto. Pode começar.
((aluno faz a leitura do texto do livro didático, inaudível))
[>Professora]: Alguém tá escutando aí?
[>Alunos]: Não!
[>Professora]: Quando a tia fala, a gente fala alto, então...
((aluno recomeça a ler o texto, inaudível))
[>Professora]: Vai Gabriel... Gabriel, depois eu volto pra você. Vai Gabriel.
((aluno a ler o texto do livro didático, inaudível))
((professora pede silêncio))
[>Professora]: Certo. Vocês viram mais ou menos nessa leitura pra que existe o mapa e pra que ele serve. Olha só, vamos focar em dois tópicos que estão aí. Esses dois pontinhos vermelhos, vamos ler o primeiro pontinho.
((professora e alunos leem o primeiro pontinho juntos))
[>Professora]: Vamos ler o segundo tópico...
((professora e alunos leem o primeiro pontinho juntos))
[>Professora]: Se a gente fosse desenhar o mapa do Brasil, do tamanho que ele é, do tamanho realmente que ele é, ia dar, ia dar nessa sala?
[>Alunos]: Não.
[>Professora]: Ia dar na escola?
[>Alunos]: Não.
[>Professora]: Ia dar em Maceió?
[>Alunos]: Não.
[>Professora]: Então, quando a gente faz o mapa, a gente reduz o tamanho. Lógico, não dá pra ser... Não dá. Então a gente reduz (e dá num livro). Mas... ((alguém aparece na porta)) Agora vamos ler a outra parte. "Os mapas possuem alguns elementos que auxiliam a sua leitura e interpretação, que é o título, a escala, a legenda, orientação e (fonte). " Vocês estão vendo aí esse mapa. Qual o título desse mapa? Leiam pra mim.
((alunos leem algo do livro didático))
[>Professora]: Não. Aqui é o mapa do Brasil. O mapa... Tem o mapa. Eu quero que vocês me digam qual o título desse mapa. ((professora aponta para o livro didático mostrando para a turma))
((alunos respondem, inaudível))
[>Professora]: Como é?
((alunos respondem novamente, inaudível))
[>Professora]: Certo. Agora me digam qual a legenda?
((alguns alunos respondem, inaudível))
[>Professora]: Sim, ((professora lê texto no livro didático)) "a legenda informa o significado das cores utilizados no mapa". E qual a legenda que tá nesse mapa? Aí embaixo.
((alunos respondem, inaudível))
[>Professora]: A escala. Vamos ver o que ela significa escala.
((professora inicia a leitura do texto do livro didático com os alunos e eles terminam a leitura sozinhos))
[>Professora]: Ele foi reduzido quantas vezes?

((aluno responde, inaudível))
[>Professora]: (quinhentas e cinquenta e cinco vezes). A fonte, vamos ler a fonte. "Indica a data e de onde foram retiradas as informações do mapa". De onde foi retirada as informações? A fonte foi IBGE...
((professora e alunos leem juntos, inaudível))
[>Professora]: Certo. Presta atenção agora aqui no quadro. Todo mundo olhando pra mim agora. O mapa (tá ainda) ... Todo mundo vendo?
[>Alunos]: Sim.
[>Professora]: Beleza? Aí todo o mapa que a gente vai estudar tem título, pra gente entender pra que que serve aquele mapa. E o título desse mapa que está aqui é o que? ((professora escreve no quadro))
[>Alunos]: América do Sul ((parte inaudível))
[>Professora]: América do Sul, divisão política. Então, esse mapa aqui ele tá estudando a América do Sul e sua divisão...
[>Alunos]: Política.
[>Professora]: Certo. Aí agora ele fala o que? Vamos estudar a fonte. Que fonte foi essa que fez esse estudo sobre a América do Sul? Qual é a fonte? I...
[>Alunos]: BGE.
[>Professora]: Aí aqui (nesse pedaço) ...
[>Aluno]: Atlas Geográfico.
[>Professora]: Atlas Geográfico. Gente, a fonte ela indica a data e onde foi retirada as informações. Não adianta nada colocar um mapa, lindo, maravilhoso, e não dizer pra vocês de onde eu tirei essa informação. Adianta?
[>Alunos]: Não.
[>Professora]: Eu chego aqui e coloco o mapa dos Estados Unidos, aí eu digo "gente, vamos estudar o mapa dos Estados Unidos, e isso e aquilo..." e eu não digo pra vocês de onde eu tirei aquela informação? Adianta? Tenho que dizer pra vocês "gente, eu tirei essa informação sobre o mapa dos Estados Unidos do IBGE, do livro Atlas Geográfico..." Eu tenho que explicar pra vocês de onde eu tirei toda aquela informação sobre aquele mapa. Isso a gente vê na fonte. Não esqueçam. Agora escala... Como a gente já estudou, vimos que o mapa precisar ser o que? Redu...
[>Alunos]: …zido.
[>Professora]: Tem como eu fazer o mapa do Brasil do tamanho do Brasil pra vocês?
((professora faz sinal negativo com as mãos))
[>Alunos]: Não.
[>Professora]: Dá pra colocar o mapa do Brasil aqui numa folha do livro?
[>Alunos]: Não.
[>Professora]: (Vocês vão entender...) Não vai dar, aqui mesmo não vai dar. Não vai dar nem aqui nessa sala, a gente vai ter que fazer... Meu Deus... Então eu reduzi, tive que reduzir esse mapa pra vocês olharem e entender. E essa escalinha que tá aí no mapa serve pra isso. Tá explicando quantas vezes esse mapa foi reduzido. E aí (quem é que sabe) dizer quantas vezes ele foi reduzido?
[>Aluno]: Quinhentos e cinquenta e cinco.
[>Professora]: Foi muito. Quinhentas e cinquenta e cinco vezes. Ele teve que ficar bem pequeno pra poder dar aqui. Aí depois da escala, nós temos a orientação. Vamos ler a orientação? "A orientação indica em que direção está o norte, ou todos os pontos carde..."
[>Alunos]: "...ais..."
[>Professora]: "Ela pode ser representada por uma seta, ou pela rosa dos..."

[>Alunos]: "ventos."

[>Professora]: Vocês estudaram isso. Lembram da rosa dos ventos?
[>Alunos]: Sim.
[>Professora]: Eu não consigo desenhar...
[>Aluno]: Eu consigo.
[>Professora]: Então, a orientação ela é feita através da rosa dos ventos.
((fala de aluno, inaudível))
[>Professora]: Exatamente. A rosa dos ventos ela indica os pontos cardeais que são quais?
[>Alunos]: Norte, sul, leste, oeste ((alunos não falam todos exatamente nessa mesma ordem))
[>Professora]: E os pontos colaterais, quem lembra? Sudoeste...
[>Aluno]: Nordeste.
[>Professora]: Nordeste...
((alunos respondem a professora, incompreensível))
[>Professora]: Os pontos cardeais são norte, sul, leste e oeste. Os colaterais: sudoeste, noroeste, nordeste e...
[>Aluno]: Sudeste.
[>Professora]: Muito bem. Então olha só, a nossa rosa dos ventos sempre vai estar representada no mapa para a orienta...
[>Alunos]: ...ção.
[>Professora]: Ok? Tudo certo aí? Nenhuma pergunta até agora?
((aluno faz uma pergunta, inaudível))
[>Professora]: Ah, você já tá no outro. Eu tô estudando esse daqui. Certo. E agora legenda. Vamos aqui partir pra legenda. Vamos ler o tópicozinho da legenda. "Informa os significados das cores, linhas e símbolos utilizados no mapa." Olha só. Imaginem... Olhando pra mim. Todo mundo olhando pra mim agora. Ninguém olha pro livro. Imaginem um mapa maravilho. (Ai Jesus, sou péssima em) desenhar, mas... ((risos)) Eu não sei desenhar. Eu vou enrolar. E aqui eu coloquei Alagoas... Ai que lindo. Vou desenhar uma coisinha mais bonitinha. Vou desenhar não. Vou chamar o Luís pra desenhar.
((fala dos alunos inaudível))
[>Professora]: Prestem atenção, que eu não vou desenhar não, porque senão vai ser um horror. Presta atenção aqui no mapa ((professora mostra o mapa no livro didático)) Vocês estão vendo uns pontinhos pretos no mapa?
[>Aluno]: Sim.
((um aluno fala alguma coisa e professora não responde e continua a aula))
[>Professora]: Cada pontinho desse identifica uma capital. É justamente o que a legenda está explicando. Cada pontinho preto desse representa a capital de um país. Então, toda vez que vocês verem uma legenda, prestem atenção o que ela significa. Pra poder entender o mapa. Certo? Legenda. Vamos ler de novo o que significa legenda?
((professora e alunos leem juntos))
[>Professora]: "Informar os significados das cores...
((alunos continuam a ler, inaudível))
[>Professora]: Vocês viram que aí tem uns pontinhos pretos indicando a capital. Mas podia ser um pontinho vermelho? Podia. Podia ser uma cor diferente, qualquer outra cor?
[>Alunos]: Podia.
[>Professora]: Podia. Mas aí o que adianta ter uma cor, um pontinho, se vocês não sabem o que significa? Então a legenda explica isso. Toda vez que vocês verem cores, desenhos, que vocês olhem e dizem "oxe, o que é isso?" vai na legenda, tem sempre explicando o mapa, e vê o que é que significa. Certo? Entenderam?
((alunos não respondem))

[>Professora]: Alguma pergunta?

[>Aluno]: Não.
[>Professora]: Quem tem pergunta levanta a mão. ((ninguém levanta)) Se não levantar agora...
[>Aluno]: Professora?
[>Professora]: Oi?
((fala de aluno inaudível))
[>Professora]: Em todos os mapas.
[>Aluno]: E aquele? ((aluno aponta para uma das paredes da sala))
[>Professora]: Aquele tá faltando. Agora nesse outro mapa aqui... Tem?
[>Aluno]: Não.
[>Professora]: A rosa dos ventos?
[>Aluno]: Sim.
[>Professora]: Como é o nome dessa estrela?
[>Alunos]: Rosa dos ventos.
[>Professora]: Na rosa dos ventos, o que é que identifica a rosa dos ventos? Os pontos...
[>Alunos]: Cardeais.
[>Professora]: E os pontos co...
[>Alunos]: ...laterais.
((professora faz sinal positivo com as mãos))
[>Professora]: Agora, já que vocês aprenderam tudo que tem no mapa, aprenderam ou não aprenderam?
[>Aluno]: Aprendemos!
[>Professora]: Então, vamos lá, deixa eu fazer uma perguntinha rápida. É... Pergunto ou não pergunto?
[>Aluno]: Pergunta.
[>Professora]: Não? Vou perguntar. Quem quiser responde. O que é que identifica um pontinho no mapa?
[>Aluno]: A legenda.
[>Professora]: E a orientação do mapa, é feita por quem?
[>Aluno]: A rosa dos ventos.
[>Professora]: A rosa do que?
[>Alunos]: Dos ventos.
[>Professora]: E rosa dos ventos identifica o que?
[>Aluno]: O mapa...
[>Professora]: Os pontos?
[>Alunos]: Cardeais.
[>Professora]: E os pontos...
[>Alunos]: Cordenais...
[>Professora]: Cola...
[>Alunos]: ...terais.
[>Professora]: Agora quais são os pontos cardeais?
[>Alunos]: Norte, sul, leste e oeste.
[>Professora]: E os colaterais?
[>Alunos]: Norte...
[>Aluno]: Nordeste...
[>Aluno]: Sudoeste... Centroeste...
[>Professora]: Pronto. Agora, que vocês estudaram um pouquinho... Um pouquinho só né? Sobre os mapas e entenderam um pouquinho mais, a gente vai fazer uma tarefinha...
((um aluno chama a professora, fala inaudível))

[>Professora]: Tem o que?

((aluno continua a fazer a pergunta))
[>Professora]: Colateral?
[>Aluno]: É.
[>Professora]: Não. Esses pontos aí são os cardeais. Deixa eu explicar. ((professora vai na carteira do aluno que fez a pergunta)) Aqui são os cardeais, norte, sul, leste, oeste. Os cardeais são esses aqui.

APÊNDICE C – Transcrição do episódio Aula de Geografia: correção da atividade do livro didático

[>Professora]: Pronto. ((volta para a frente da turma)) Agora vamos... que a gente estudou muito sobre mapa, conseguimos entender, não é, não é (Vitória)? Vamos fazer uma tarefa. A tarefa da página sete três. Eu quero perguntas e respostas, quero cabeçalho, quero... Quem quiser. Não, não é preciso desenhar o mapa não. É preciso que vocês leiam o mapa e responder as perguntas.
((fala de aluno inaudível))
[>Professora]: Quero cabeçalho, quero a letra organizada, né Gabriel? Letra organizada, legível... Entendeu? As perguntas e as respostas. Cada pergunta dessa vocês podem pular (três linhas). Olha só, eu quero silêncio. Se começar a... Pra você entender.
((aluna levanta e vai fazer uma pergunta, inaudível))
[>Professora]: Coloca em qualquer... Vou pegar água, viu? Quando eu voltar eu quero ver a sala desse jeito.
((a professora se ausenta da sala por alguns minutos))
[>Professora]: Quem vai responder são vocês, não vai ser eu não.
((falas de alunos, inaudível))
[>Professora]: Já deu tempo de termi... ((aluno fala alguma coisa)) Calma... Vamos lá. Primeira. Responda as questões no caderno com relação a esse mapa aqui. Tá? Todo mundo já entendeu. "O que o mapa está representando?"
[>Professora]: ((professora escreve na lousa)) Brasil...
[>Alunos]: Áreas industriais.
[>Professora]: Áreas industriais. Certo. Segunda questão. "Onde você obteve essa informação?"
((aluno responde, inaudível))
[>Professora]: Sim, mas em que parte do mapa...
[>Aluno]: No título.
[>Professora]: No título. ((professora escreve na lousa)). Foi no mapa, foi. Mas qual a parte do mapa vocês retiraram essa informação?
[>Aluno]: Título.
[>Professora]: No título. Terceira questão. Vamos? "De onde o mapa foi extraído? Quais as suas fontes?"
((alunos respondem, inaudível))
[>Professora]: Tá bem aqui, ó. A fonte.
((fala de aluno, inaudível))
[>Professora]: Atlas geográfico. A fonte é tudo isso aqui, ó. Olha o nome. Certo? Quarta questão. Já? ((alguns segundos de silêncio)) Qual é a quarta? "Cite os (estados) que apresentam áreas industriais com (forte peso na economia nacional). Quais foram os estados?
((aluno responde, inaudível))
[>Professora]: Então tá. O primeiro...
((aluno continua a responder, inaudível))
[>Professora]: Não...
((outro aluno responde))
[>Aluno]: São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro...
[>Professora]: Primeiro, pra gente identificar essa área tem que ver a le... genda. E qual é a cor da legenda que indica a forte industrilização nacional? Qual é a cor?
[>Aluno]: Vermelho.
[>Professora]: Vermelho. Então vocês têm que observar no mapa qual estado tem a cor ver...
[>Alunos]: ...melha.
[>Professora]: Vamos lá, quais são?

((professora escreve na lousa enquanto alunos respondem))
[>Alunos]: São Paulo, Mato Grosso, Alagoas...
[>Professora]: São Paulo...
[>Aluno]: Pernambuco... Maranhão...
[>Professora]: Gente, presta atenção. Maranhão não é vermelho.
[>Aluno]: Manaus...
[>Professora]: Manaus...
[>Aluno]: Mato Grosso...
[>Aluno]: Mato Grosso do Sul...
[>Professora]: Onde vai o (círculo) vermelho, vermelho (escuro).
((aluno responde, inaudível))
[>Professora]: Tem Belo Horizonte, né?
[>Aluno]: Rio de Janeiro.
[>Professora]: Rio de Janeiro...
[>Aluno]: Ceará..
[>Aluno]: Maceió...
[>Professora]: Você tem que olhar no mapa a cidade que tá com a cor vermelha. Eu quero saber.
[>Aluno]: Rio Grande do Sul.
[>Aluno]: Ceará.
[>Professora]: Gente, é o vermelho escuro... Só quem tá com o vermelho escuro são essas daqui, ó. Rio de Janeiro...
[>Aluno]: Belo Horizonte...
[>Professora]: Belo Horizonte eu já coloquei. São Paulo eu já coloquei. Belo Horizonte, Manaus...
[>Aluno]: Fortaleza.
[>Professora]: Não, Fortaleza não é um vermelho escuro. Vocês tão... Tão enxergando bem as cores? Só olhar no mapa, onde tem o vermelho mais escuro é a cidade. Que é a resposta. A quinta questão?
[>Aluno]: Tia, você não fez a terceira?
[>Professora]: A terceira quem não respondeu... Quinta. "Cite duas cidades no mapa onde a atividade industrial é importante para a economia regional."
[>Aluno]: Belém...
[>Professora]: Belém...
[>Aluno]: Santa Catarina.
[>Professora]: Belém e Santa Catarina. Certo?
[>Alunos]: Certo.
[>Professora]: ((professora escreve na lousa)) Duas cidades... No caso, qual é a cidade de Santa Catarina? Florianópolis.
[>Aluno]: Florianópolis.
((professora escreve na lousa))
[>Professora]: Olha, tudo isso aqui a gente tem que observar na le...
[>Alunos]: ...genda.
[>Professora]: Tem que observar onde? ((aponta no livro didático))
[>Alunos]: Na legenda.
[>Professora]: Se observar a legenda vocês vão conseguir acertar tudo tranquilamente. Seis. Ah, agora essa é a melhor parte... "Em que parte do mapa vocês (obteve) essas informações?"
[>Aluno]: Na legenda.
[>Professora]: "Em que parte do mapa você obteve essas informações?" Legenda. Na legenda. É na legenda que tem essas informações. Ô... Terminem aí.
((fala de aluno, inaudível))

[>Professora]: Vai né?
((fala de aluno, inaudível))
[>Professora]: Calma. Vou passar uma... Gente, a página é essa aqui... Já coloquem aí no caderno a página da (atividade de casa). ((professora escreve na lousa))
((fala de aluno, inaudível))
[>Professora]: É geografia.
((fala de aluno, inaudível))
[>Professora]: Tô copiando, não tá vendo? (pra casa) página 75. Só que vocês só vão fazer as questões um, dois, três e quatro. A quinta questão e a gente vai fazer outro dia. Certo?
((professora fica em silêncio, alunos questionam, inaudível))
[>Professora]: Essas questões, um, dois, três e quatro. Gente, para amanhã...
[>Aluno]: Tia.
[>Professora]: Não esqueçam...
((professora senta na sua mesa e mexe no celular de 8:55 até 10:11, enquanto alunos fazem algumas perguntas ou de suas carteiras ou indo até sua mesa))

APÊNDICE D – Transcrição do episódio *"Aula de Português: entrevista"*

[>Professora]: Vocês já foram entrevistados alguma vez?
[>Alunos]: Não.
[>Professora]: Não? Certeza?
[>Aluno]: Sim.
[>Professora]: Vocês já fizeram alguma entrevista com alguém?
[>Aluno]: Não.
[>Professora]: Não? Então, vamos fazer o seguinte, vamos brincar um pouquinho? Brincar de entrevistar?
[>Aluno]: Vamos.
[>Professora]: Mas de entrevistar o nosso colega. Só que é o seguinte... Vai ter a pessoa que vai entrevistar e vai ter a pessoa que vai responder as perguntas. As perguntas que eu vou colocar no quadro, a entrevistadora vai copiar no caderno, e vai fazer a entrevista com o colega. São duplas. Eu quero... Quem já tá junto, fica né? Quem não tem ninguém junta. Quem já tá junto continua. Bora, juntar. Vai Gabriel, junta com o...
((os alunos começam a se juntar em duplas))
[>Professora]: São três aí é? Olha, vamos separar as irmãs? Vem... Fica com a Maria Clara.
((professora está na frente da turma))
[>Professora]: Antes da gente começar uma entrevista, a gente no mínimo sabe um pouco sobre aquela pessoa. Mas como a gente foi pego de surpresa agora, então primeiro, eu vou fazer as perguntas mais simples. Primeiro vamos perguntar o nome, a idade, onde mora, lugar que ela mora, pra depois (a gente fazer umas perguntas) mais complicadinhas, que é sobre o que você acha do bairro em que você mora. Certo? Então vocês vão, quem for o entrevistado vai dizer o que acha do bairro onde mora, o que acha que deveria melhorar, o que acha que deveria melhorar na escola, e a última pergunta, se você fosse o prefeito da sua cidade o que você faria para melhorar. Então vocês vão relatar e o repórter que está entrevistando vai fazer todas as anotações. Então tem que ser muito organizado, porque como ele que vai ler vai entender? Né? Não esqueçam de organizar tudo, deixar tudo bem detalhadozinho. Então, bora começar. Quem vai perguntar, pergunta, quem vai responder, responde.
((professora anda pela sala para responder questões de alguns alunos enquanto as crianças iniciavam a atividade, depois retorna para frente da turma, e inicia falando))
[>Professora]: É o bairro, certo? Não é a cidade, não é o estado, não é o país, é o bairro. "Onde você mora?", aí no caso "em que bairro você mora?", ficaria melhor a pergunta, né? Então vamos mudar aqui a pergunta. Quem fez de caneta vai ter que apagar. Vai ter que dar um jeito. Por isso que eu não gosto. ((professora escreve na lousa)) "em que bairro você mora?"
((aluno faz uma pergunta, inaudível))
[>Professora]: Não. Eu apaguei... Se eu apaguei aqui, é pra apagar do caderno? É lógico. Certo? Viu? Aquela pergunta tava muito (vaga).
((a professora pega o celular e anda pela sala respondendo questões dos alunos, e em seguida sai da classe))
((Reinicia a aula, professora está em frente a turma))
[>Professora]: Alguém venha por livre e espontânea vontade.
((alguns alunos levantam o braço, uma aluna vai para a frente da turma))
[>Professora]: Primeiro, vamos fazer silêncio pra poder escutar (a amiga). Não é Gabriel? Não é? Primeiro vamos fazer silêncio, não é? A nossa entrevistadora, Lívia Beatriz, vai mostrar pra gente como foi a sua entrevista. Ela fez com a Júlia, e ela vai mostrar pra gente, não é? Ela vai ser contratada pelo Fique Alerta... ((risos)) E ela vai mostrar pra gente como foi a entrevista que ela fez com a colega Júlia. Vamos prestar atenção. Sim, agora uma entrevistadora não fica

assim. ((professora chama atenção dos alunos para fazer silêncio)) Ela vai dizer as perguntas que ela fez e vai ler as respostas.
((apresentação da aluna, inaudível))
[>Professora]: Muito bem Júlia, muito bem Lívia. ((aplausos)) Agora outra dupla, venha Gabriel. Eu quero ver. ((o aluno se aproxima da professora na frente da turma)) Em voz alta, a voz alta para o povo lá de trás escutar. Pode começar. ((aluno inicia falando batendo com a caneta na folha que segurava)) E é assim que o entrevistador fica é? Vai, lê.
((apresentação do aluno, inaudível))
[>Professora]: Alguém tá ouvindo?
[>Alunos]: Não.
[>Professora]: Na hora de conversar, o senhor conversa tão alto...
((continuação da apresentação do aluno e colocações da professora, inaudível))
[>Professora]: Ele disse o que? Não escutei, ele disse o que?
[>Aluno]: Ele disse que melhoraria tudo.
[>Professora]: Melhoraria tudo? Tudo o que?
[>Aluno]: Ele que falou.
[>Professora]: Então, ele vai demolir a cidade toda e fazer outra?
[>Aluno]: É.
[>Professora]: Certo. Agora uma dupla de meninas... ((aluna se direciona a frente da turma)) Eu acho que dá... psiu ((professora pede silêncio)) Vamos ver se dá pra gente contratar ela. Vai. Alto, porque quando você conversa você fala bem alto.
((apresentação da aluna, inaudível, professora pede várias vezes silêncio))
[>Professora]: Muito bem. Palmas para a... ((aplausos)) Olha só, a gente quando faz uma entrevista, logo quando a gente vai iniciar uma entrevista, a gente sabe... Gente do céu. Vou ter que parar pra chamar atenção de vocês? Eu não vou falar mais, eu vou só olhar. Se você não entendeu o meu olhar, já sabe o que vai acontecer. Não falo mais com vocês, só olho. Eu espero que entenda. Viu? Quando a gente começa uma entrevista, a gente sabe um pouco, um pouco, sobre aquela pessoa que a gente vai entrevistar, porque não adianta nada a gente não saber o mínimo daquela pessoa. Como vocês não sabiam... Até que sabe, mas não sabiam tanto, começaram com perguntas mais simples, até chegar as perguntas mais difíceis, que é sobre a opinião do entrevistado, o que ele achava. E eu percebi que quando a gente falou da escola, pelo menos os que vieram aqui, até aqui, mas eu acho que é a maioria, vocês reclamaram do banheiro. O banheiro tá sendo a reclamação geral. Os meninos reclamam, as meninas reclamam, que é a maior bagunça. Mas olhe só, o banheiro tá lá. Quando a gente conversou, no comecinho do ano, o banheiro tinha o que? Tinha porta, tinha vaso sanitário, tinha o lixeiro, não tinha?
[>Aluno]: Sim.
[>Professora]: Hoje, nem tem porta, nem tem o lixeiro, só tem o vaso. Não é? Agora a culpa, a culpa disso tudo estar acontecendo, o banheiro hoje tá do jeito que tá, é de quem?
[>Aluno]: Dos alunos.
[>Professora]: Não são de todos os alunos, tem um grupinho que adora fazer bagunça. Esse grupinho é difícil da gente saber, porque faz e corre. E ninguém sabe. Agora, no começo do ano eu lembro, o banheiro tava impecável. As portas tudo (), tudo cheirosinho, cada banheiro com o seu lixeiro, tanto esse como aquele, as torneiras funcionando... Hoje tem torneira quebrada, tem pia sem torneira, lixeiro? Tem banheiro que nem lixeiro tem né? Papel joga no chão que eu já vi. Joga no chão. Os vasos quebrados, tudo sem tampa... Do começo do ano pra cá olha a bagunça que tá o banheiro. Agora não começou assim não. E a culpa é de quem?
[>Alunos]: Dos alunos.
[>Professora]: De quem não cuida da escola. Oi?
((fala de aluna, inaudível))

[>Professora]: É, fazem um monte de risco, fazem um monte de coisa na parede, coisa muito feia, por sinal, que eu já vi.
((fala de aluno, inaudível))
[>Professora]: Quem? Não quero saber quem escreveu agora não, depois a gente conversa. Mas, que tá errado tá. E a culpa é de quem usa aquele banheiro, o professor não usa aquele banheiro, aquele banheiro só é dos alunos. Começo do ano ele tava todo perfeito e hoje já tá uma bagunça. Aí a diretora vai ajeitar aquele banheiro, com certeza ela vai ajeitar, tem que mandar ajeitar, mas minha gente, até o final do ano não tá perfeito, tá bagunçado. Porque tem um grupinho que ninguém diz quem é que faz bagunça no banheiro. Quando a gente vai descobrir, o banheiro já tá todo quebrado. Agora que é uma reivindicação boa que vocês fazem, é sim. Agora os meus alunos do quarto ano de ensino, são lindos e maravilhosos, jamais vão bagunçar o banheiro, não é verdade?
[>Alunos]: É.
[>Professora]: Sim ou não?
[>Alunos]: Siiiim.
[>Professora]: Porque aqui, já disse, os meus alunos nenhum deles fazem bagunça no banheiro. Escovam os dentes direito, joga o papel no lixeiro, né? Eu não vejo não, mas eu botei a mão no fogo. Não, os meus alunos não estão bagunçando o banheiro, tenho certeza. Absoluta. Os meus alunos são maravilhosos, agora tem um grupinho que faz bagunça? Tem.
((A professora resolve reunir um grupo de alunos para reivindicar melhorias na escola, ela escolhe números aleatórios da chamada dos alunos))
[>Professora]: Número 16. Quem é o 16?
[>Aluno]: É a Lívia.
[>Professora]: Que Lívia?
[>Aluno]: Lívia.
[>Professora]: ((risos)) Lívia. Agora número 23. Quem é?
((fala de aluno, inaudível))
[>Professora]: 23. É o... Agora número 8.
[>Aluno]: Ezequiel.
[>Professora]: Agora número... Ai que difícil. Número 26.
[>Aluno]: 26 é a..., mas ela não veio.
[>Professora]: A não veio, então no grupo A vai o número 22.
[>Aluno]: Morgana.
[>Professora]: Morgana. Morgana. Agora vai faltar um. Número 5.
[>Aluno]: Número cinco é....
[>Professora]: Alguém aqui não quer participar da comissão? Todo mundo quer? Querem participar?
[>Aluno]: Sim.
[>Professora]: Então, essa comissão vai juntar, se reunir, e fazer a reclamação sobre o...
[>Alunos]: Banheiro.
[>Professora]: Certo? Aí vocês vão se reunir daqui a pouquinho, antes de terminar a aula, decidem o que vão falar na direção. Antes eu vou lá conversar com ela, e depois vocês vão. Porque a reclamação quem tem que fazer são vocês, não sou eu não. Minha gente, todo mundo quer ir, eu não podia deixar todo mundo.
((falas de alunos, inaudível))
[>Professora]: Não, tá bom. Senão vai entrar um monte lá na sala... ((professora apaga os escritos na lousa)) Pronto. Vamos lá, prestando atenção aqui agora. Quero fazer algumas perguntas pra vocês. A gente agora, na primeira aula, nós fizemos uma entre...
[>Alunos]: ...vista.

[>Professora]: Agora, eu quero fazer algumas perguntas pra vocês. Diante de tudo que vocês viram fazendo a entrevista, eu quero que vocês me digam pra que que serve a entrevista.
[>Aluno]: Para conversar.
[>Professora]: Para conversar.
((fala de aluno, inaudível))
[>Professora]: Que mais? Para saber... O que mais? Vamos...
((fala de aluno, inaudível))
[>Professora]: Que mais? Vamos lá...
((fala de aluno, inaudível))
[>Professora]: Olha aí... Gabriel, fala alto. Pra ficar o que?
[>Aluno]: Informado.
[>Professora]: Informado. Tudo o que vocês falaram tá certo. Uma entrevista ela serve pra gente ter informa...
[>Alunos]: ...ção.
[>Professora]: Pra gente saber sobre alguém, sobre alguma coisa, sobre alguma pessoa... Então entrevista serve pra isso. E vocês conheceram um pouco mais sobre o colega de vocês, não foi? Então, vocês tiveram informação sobre esse amigo?
[>Alunos]: Sim.
[>Professora]: Agora, por que vocês entrevistaram o coleguinha? Pra? Pra o que?
[>Aluno]: Pra saber mais.
[>Professora]: Pra saber mais.
[>Aluno]: Pra saber mais da vida dele.
[>Professora]: Pra saber mais da vida dele. Curioso... Pra saber mais da vida dele, foi o que ele falou... Exatamente, foi você, desculpa. Exatamente. Vocês entrevistaram aquele colega que vocês já conhecem, mas fizeram perguntas diferentes pra saber mais sobre a vida dele.

APÊNDICE E – Transcrição do episódio *"Aula de Português: atividade do livro"*

[>Professora]: Agora, em relação ao texto do livro, "Férias na Antártida", que foi uma entrevista também. Eu quero que vocês abram na página 32. Abram na página 32. Todo mundo abriu?
[>Alunos]: Sim.
[>Professora]: Eu quero ver. ((professora espera os alunos abrirem na página solicitada)) Vocês leram a entrevista que foi feita dessas meninas, né? Elas viajaram pra que lugar?
[>Alunos]: Antártida.
[>Professora]: E lá elas viram muita coisa, né?
[>Alunos]: Sim.
[>Professora]: Elas começaram a dizer o que viram, como foi, falar do frio... E foi bem interessante. Agora, com relação a essa entrevista eu quero que vocês respondam as seguintes questões... Tá na página 32. Tudo relacionado a essa entrevista aqui, certo? Então, qualquer dúvida, volta pra poder responder.
((pergunta de aluno, inaudível))
[>Professora]: Sim, só que não são todas as questões que vocês vão responder. Eu vou marcar aqui. Página 32. Questão... Ó, as questões... Primeira questão, a letra d e a letra e. Da primeira questão eu quero que vocês respondam só a letra d e a letra e. Certo?
[>Aluno]: Sim.
[>Professora]: A segunda. A segunda questão eu quero que vocês façam... E a quinta questão. E a sexta. Só essas questões. A primeira questão, letra d e letra e, a segunda questão, a quinta e a sexta. Porque na outra questão... Pra vocês fazerem comigo as outras, e () fazer essas sozinhos, depois a gente faz ().
((pergunta de aluno e resposta da professora, inaudível))
[>Professora]: E outra coisa, olha pra mim. Leiam as questões pra poder responder. Não chegue aqui pra mim na minha banca e pergunte "tia, como é?" Leiam. Todo mundo aqui lê. Viu?
((professora está sentada na sua mesa e fala com os alunos))
[>Professora]: Eita, Gabriel... Silêncio. Como que no texto você pode identificar, se primeiro vem a pergunta e depois vem a resposta? Como diferenciar uma pergunta e uma resposta? A terceira questão tá perguntando isso. Quando a gente lê uma entrevista, aquele texto, né, "Viagem à Antártida"... Quando a gente leu a entrevista a gente viu perguntas e respostas. Como vocês diferenciaram isso? A pergunta veio primeiro e a resposta veio depois. E aí? O que é que tem de diferente da pergunta da resposta?
((falas de alunos, inaudível))
[>Professora]: A terceira questão não tá ali, Ezequiel... Essa questão eu vou fazer com vocês. Ezequiel, você me deixa doida. Mas essa questão...Só que essa não era pra fazer agora, era pra fazer depois comigo. Não façam não a terceira questão, que eu vou explicar depois, passo a passo... Ezequiel me deixa doida, né, Ezequiel? Oxe.
((professora continua sentada na sua mesa, realizando outra atividade, enquanto as crianças fazem a atividade proposta))
((Depois de algum tempo a professora fica de pé em frente a turma e escreve na lousa))
[>Professora]: Primeira questão, letra d. Quem vai responder são vocês, não sou eu não, viu? Então, vamos lá. "O que você achou mais interessante na entrevista?", quem pode me responder? Vamos? Gabriel, o que você achou mais interessante na entrevista?
((resposta do aluno, inaudível))
[>Professora]: Certo. Quem mais quer responder? Lívia?
((resposta da aluna, inaudível))
[>Professora]: Isso, quem mais? Diga Felipe...

[>Aluno]: Eu?

[>Professora]: Você levantou a mão... Diga.
((resposta da aluna, inaudível))
[>Professora]: "Quem entrevistou as meninas em nome do...?" quem foi a entrevistadora das meninas?
((resposta do aluno, inaudível))
[>Professora]: Natália o que? ((inaudível)) Muito bem. Agora vamos para segunda questão. Vocês vão copiar no caderno a afirmação cor...
[>Alunos]: ...reta.
[>Professora]: Se foi a letra a, ou se foi a letra b. Vamos ler a letra a. "Em uma entrevista, os fatos relatados pelo entrevistado são inventados", isso é certo?
[>Aluno]: Não.
[>Professora]: "Em uma entrevista, os fatos relatados pelo entrevistado são reais?"
[>Aluno]: Sim.
[>Professora]: É a letra a ou a letra b que tá certa?
[>Aluno]: B.
[>Professora]: Letra b. Agora vamos para a quinta questão. "O que as respostas dadas revelam sobre as meninas?". Vocês vão copiar no caderno as alternativas corretas. "As meninas são..." letra a "preocupadas com a preservação do meio ambiente"? Sim ou não?
[>Alunos]: Sim.
[>Professora]: "Elas são amigas"?
[>Alunos]: Sim... Não...
[>Professora]: Elas são amigas? Sim ou não?
[>Alunos]: Sim.
[>Professora]: Elas não são amigas, elas são o que?
[>Alunos]: Irmãs.
[>Professora]: Elas são o que?
[>Alunos]: Irmãs.
[>Professora]: Elas são medrosas?
[>Alunos]: Não.
[>Professora]: "Elas são pessoas simples que não contam vantagens de suas boas qualidades"... Letra d. "Elas são pessoas simples que não contam vantagem de suas boas qualidades", sim ou não?
[>Alunos]: Sim... Não...
[>Professora]: Sim ou não?
[>Alunos]: Não... Sim...
[>Professora]: Tá metade, metade. Metade diz que sim...
[>Aluno]: Não.
[>Professora]: Você acha que não. Quem acha que sim?
[>Aluno]: Eu.
[>Professora]: Gente, elas são pessoas simples, sim. Elas viajam pelo mundo, mas nem por isso elas ficam contando pra todo mundo, vai pra África, vai pra Europa, elas não falam. Elas são pessoas simples. Essa resposta estaria certa?
[>Aluno]: Sim.
[>Professora]: Sim. A letra e "elas são pessoas que se julgam melhores que as outras"? Sim ou não?
[>Alunos]: Não.

[>Professora]: Se elas são pessoas simples, elas não se acham melhor do que ninguém. Então a letra e não marca. E a letra... () Numero 6. "Escreva no caderno qual a importância da foto..." que tá aqui. Estão vendo as meninas nessa foto?

[>Aluno]: Sim.
[>Professora]: Todas encasacadas, um casaco bem pesado, muita neve e muito...
[>Alunos]: Frio.
[>Professora]: E aí, alguém quer dizer alguma coisa sobre essa foto? Diga ()...
((resposta da aluna, inaudível))
[>Professora]: E aí Gabriel? Você queria falar? Alguém quer falar? Ah, se não vai falar eu chamo... Vai Ezequiel, fala, o que é que você viu nessa foto de interessante?
((resposta de aluno, inaudível))
[>Professora]: Que questão?
((resposta de aluno, inaudível))
[>Professora]: O céu... Esse céu da Antártida é azulzinho né?
[>Alunos]: É.
[>Professora]: É igual o céu daqui, né, bem azul. Esse céu daqui é azul, minha gente? ((aponta para a foto no livro))
[>Alunos]: Não.
[>Professora]: É cinza. É tanto frio lá que a gente nem vê aquele céu azul com um sol maravilhoso. É muito frio. Só tem neve e pedra...
((fala de aluno, inaudível))
[>Professora]: Olha só... Alguém quer ir pra Antártida? ((a professora e vários alunos levantam o braço)) Quem sabe se um dia a gente não vai.
((pergunta de aluno, inaudível))
[>Professora]: Pronto, terminem quem não terminou. E a tarefa para casa vai ser a questão 4. Só a 4. Mas a 4, ela tem a letra a, letra b... a, b, c e d. Ela é quatro questões numa só. ((professora escreve na lousa))

APÊNDICE F – Transcrição da autoconfrontação simples – Aula de Português

[>Professora]: A parte da entrevista. Eu acho que eu devia ter sido mais dinâmica. Eu podia ter feito trios, um filmava, outro com um microfone, acho que ficava mais interessante. Mas nessa época a gente não tinha nada de material na escola pra fazer e a aula ia se tornar muito longa, eu acho, se eu fizesse isso. Mas, tudo pode mudar, né? As coisas mudam. A gente planejou uma coisa, de repente, muda tudo. Eu podia ter tornado a aula assim, mais dinâmica, mais divertida. Aí colocava um filmando, um outro com o microfone, ia ficar mais engraçado e eles iam ter a participação mais... Assim, iam ser mais atuante, acho que todos iam querer participar, porque eles gostam da folia. Agora eu acho que ia dar praticamente o dia inteiro, só isso. Mas... Não tenho problema se isso acontecesse. Ia ser divertido. Talvez eu não conseguisse fazer as atividades, porque eles iam ter que produzir uma câmera, um microfone, não ia dar tempo de fazer a atividade do livro. Mas aí fazia depois, outro dia fazia. Eu acho que eu podia ter feito isso.
[>Pesquisadora]: Quais eram os objetivos dessa aula?
[>Professora]: Era entender o que era a entrevista... Mas no planejamento que a gente faz semanal, tinha como objetivo isso, foi um tipo de gênero né? Que a gente trabalhou, os quartos anos, que a gente fazia o semanário todos os quartos anos juntos. E naquela semana era o gênero textual que nós íamos aprender: entrevista. Então, o objetivo era entender o que era uma entrevista, qual a função, por que... E se divertir também, eu queria mais era diversão nessa aula ((risos)), só que eu acho que eu podia ter produzido um pouco mais de diversão.
[>Pesquisadora]: Você acha que os objetivos dessa aula foram alcançados?
[>Professora]: Conseguiram. Eu acho que eles conseguiram sim. Essa turma é uma turma muito participativa. Tu lembra. Uma turma muito dinâmica, muito participativa, todo mundo gostava de falar... E eu consegui fazer com que eles entendessem, eles entenderam. Agora, se fosse mais dinâmico ficava muito melhor, ia ser muito mais gostoso a aula. Faltou um pouco mais de dinâmica. Mas eu tava tão preocupada com o objetivo que tem que seguir à risca, o cronograma do semanário e eu nem pensei nisso. Mas eu acho que sim, consegui sim.
[>Pesquisadora]: Aquele momento que você reúne alguns alunos e escolhe, foi um momento que tava dentro do planejamento ou um momento que você planejou no momento da aula?
[>Professora]: Foi... Tava não. Tava não no planejamento. Foi. Foi uma coisa que surgiu, porque todos eles acharam que o problema do banheiro era um dos piores da escola, e naquele momento realmente era, o banheiro não tinha porta, o banheiro não tinha lixeiro, tava um nojo. Aí eu fico "nossa".... E foi bom, eu lembro, que eles fizeram... A gente fez essa comissão e eles foram lá e eles assinaram um documento, foi bem interessante, porque a diretora participou de um jeito... Eu lembro que ela chegou depois na sala dos professores e disse "olhe, eu escutei o que os seus alunos falaram, eles escreveram uma carta pra mim, eu assinei a carta", aí depois ela me mostrou a carta. Aí ela disse "agora eu estou na obrigação de realizar isso, porque se eu não fizer eles vão lá de novo, me reclamar...", aí foi bom. Mas surgiu na hora, não foi uma coisa planejada não. Foi assim, surgiu na hora. Mas foi bom.
[>Pesquisadora]: E o que você achou das respostas deles?
[>Professora]: Eles estavam um pouco... assim... mais caladinho. Porque eles são muito de falar, de falar, de falar. Boa parte daquela turminha ali, ela não é nem um pouquinho tímida. Mas aí quando você chegou, eles ficaram um pouco tímidos. Mas com o tempo eles foram se soltando mais, né? Com a sua presença... Acho que nesse talvez eles estivessem muito tímidos, mas eles são de falar tanto... Até uma lá, a L., pequenina, que é bem... Ela foi tão curta nas respostas, mas ela não é, ela é muito espalhafatosa, de falar, de se expressar. E ela tava bem quietinha e calminha nesse dia. Mas, eu gostei, eu gostei da aula, eu acho que eu gosto disso, eu gosto quando eles falam. Eu gosto de aula que eles abram a boca, não gosto de menino mudo, ficar quieto demais me dá agonia. Só na hora de fazer atividade que tem que ficar em silêncio, mas

eu gosto de participação. E essa aula eles estavam bem participativos. Podia tá mais, mas eles tavam. Eu gostei.
[>Pesquisadora]: E você acha que a estratégia de levá-los pra frente da sala de aula e ler a entrevista funcionou?
[>Professora]: Se eu tivesse feito dessa forma, com uma câmera... Agora que eu vi que eu pensei. Se eu tivesse feito, tinha sido bem melhor. Funcionou e não funcionou... Funcionou porque eram dois e acabou só lendo um... O outro tímido não quis ir. Era pra ser uma coisa mais dinâmica e acabou se tornando monólogo, sei lá. Ficou uma coisa bem... simples. Mas, de qualquer forma, eu fiz o que eu gosto na sala, que é de participar, fazer eles participarem. Eu não gosto de aula que eu falo, falo, falo... Eu gosto quando eles abrem a boca. E de certa forma eu consegui atingir o que eu gosto, mas eles poderiam ter feito muito melhor se eu tivesse... Feito com mais dinâmica, eu acho que tava melhor. Aí pronto, o fato de ter ido só um eu não gostei, não. Era pra eu ter chamado o outro pra ir também. Agora vendo...
[>Pesquisadora]: Você poderia descrever o que você fez nessa aula? Esse é um primeiro momento da aula. Eu queria gostaria que você tentasse descrever um pouco o que você fez.
[>Professora]: Eu fiz... Inicialmente falei sobre o que a gente ia fazer, expliquei a atividade daquele dia, depois formei duplas pra que realizassem a atividade... depois chamei alguns deles pra relatar o que eles tinham feito na atividade, o que tinham escrito na atividade, depois... A gente fugiu um pouco do planejamento falando um pouco sobre a questão da escola, do banheiro e eles falaram muito do que achavam... Teve uma participação bem de todos. Depois eu fui interrompida... ((risos)) Lá a gente é muito interrompida, até hoje, é incrível. Aí depois disso tudo a gente... Depois que eles foram lá pra frente, falaram, a gente discutiu um pouco, cada um deu sua opinião, curta, mas deu... Sempre tem aqueles que falam mais, os que falam menos, mas os que falam mais, nesse dia falaram, que era o E., o G., a L., sempre gostavam muito de falar... Falaram. Depois que eu fiz essa parte que foi dinâmica, mas que poderia ter sido muito mais, a gente foi pro livro. Que era pra responder as questões do livro, vê uma entrevista na íntegra, que estava no livro... Uma coisa que eu também acho que eu deveria ter feito era ter colocado um vídeo. Eu acho que também ficava muito rico. Porém, naquele dia, naquela época, a gente tava sem televisão, tava só com o notebook. E o notebook eu acho que já tava com alguém, já tava agendado. Também não sei se tinha. Mas a possibilidade do notebook era tão remota naquela escola que eu deixava pra lá. Mas seria muito bom também se eu mostrasse uma entrevista... Aí depois eles fizeram a atividade do livro, nós respondemos, eu fiz a tarefa e passei a tarefa de casa.
[>Pesquisadora]: No que você se inspirou pra fazer essa tarefa? Aquela primeira parte da entrevista, aquelas perguntas...
[>Professora]: Aquelas perguntas foi no planejamento. O planejamento que a gente faz... é uns três, cada uma fazia uma semana. Mas já tava lá perguntas... Com certeza já tava no planejamento aquelas perguntas, eu só não lembro quem foi que planejou.
[>Pesquisadora]: Mas veio no planejamento pra serem feitas aquelas perguntas?
[>Professora]: Não, não veio no planejamento não. Eu acho que veio assim: perguntas pra serem feitas aos alunos. Eu acho que teve só a questão da dinâmica, né? Dinâmica de pergunta e resposta, elaboração de perguntas e reportagem... Eu acho que tinha alguma coisa desse tipo. As perguntas foi eu quem formulei. Foi. Não veio as perguntas... aí cada professora que pegou esse planejamento tinha que reformular.
[>Pesquisadora]: Você se inspirou com o que pra formar essas perguntas?
[>Professora]: Em mim, em mim mesma. ((risos)) Eu acho que em coisa que eu queria responder, se eu tivesse a idade deles. E até porque como eles... Aí, eu acho que eu inspirei em mim e assim... Como a gente tava iniciando a entrevista, iniciei com perguntas simples, coisas mais simples. Mas eu acho que foi isso, eu acho que era a pergunta que eu queria responder e

que eram fáceis de responder. Perguntas fáceis de responder, foi isso. Acho que foi mais isso, porque eram fáceis. Eu quis formular perguntas fáceis que iam deixar eles bem a vontade.
[>Pesquisadora]: Você falou que talvez tivesse feito de uma forma mais dinâmica... Se você fosse hoje refazer essa atividade, o que você faria?
[>Professora]: Ah... Vou até fazer... não agora que a gente já vai entrar de férias, mas vou pegar a turma... Porque é um gênero que a gente estuda todo ano. Eu vou fazer uma câmera, microfone, vai ser uma loucura. Vai ser o dia inteiro só nisso, porque eles vão produzir a câmera, eles vão produzir o microfone... As perguntas eu posso deixar eles pra fazer... Se eles vão perguntar... Talvez eu elabore um tema né, coloque um tema... A medida que eu ver o nível da turma, como é que tá, mas eu acho que eu colocaria um tema e a repórter eles iam se virar em fazer as perguntas. E ia ficar aquilo bem gostoso, porque ia todo mundo participar, ia ter o câmera, ia ter a repórter, ter o entrevistado... Ia ser assim a aula. Ia durar o dia inteiro, mas ia ser bom. Não é?
[>Pesquisadora]: Tem mais uma coisa... Eles ficaram todos numa mesma resposta, tanto que você viu e percebeu que a maior necessidade deles quanto a escola era o banheiro. E no bairro varia um pouco, mas também ficou na mesma resposta. Será que não foi porque as perguntas eram simples demais?
[>Professora]: Pode ser... Talvez tenha sido isso. Eu achei que facilitar, as perguntas fossem fáceis, ia ser bom pra turma. Mas a turma é muito evoluída assim, muito participativa, eles podiam até mais longe. Eu acho que eu me prendi muito a facilitar e esqueci que eles podiam ir pra muito longe. Era bom que eu deixasse eles a vontade pra fazer... Se eu fosse refazer essa aula ia ser show de bola. Se eu fosse refazer não, vou refazer. ((risos)) Com a turma de 2017.
[>Pesquisadora]: Aí eu acho que a gente já pode entrar pra segunda parte da aula... Que é a aula que você dá baseada no livro didático...
[>Pesquisadora]: É outra aula...
[>Pesquisadora]: Não, é a mesma aula, só que aquela segunda parte da aula, do texto.
[>Professora]: Sim, foi, ah sim... É. O... Porque o livro a gente tem que usar, né? Aí como eu já tinha feito uma entrevista, eles já tinham noção do que era e as perguntas eram justamente... Tinha entrevista no livro, mas tinha uma pergunta pessoal, eu lembrei. Pra que servia a entrevista? Pra eles sentirem um pouco na pele né? Pra que serviu. Então, é necessário usar o livro didático, até porque o livro didático é bem dinâmico e os textos são bons, eu gosto do livro didático do quarto ano. E eu gosto de usar o livro... Eu acho importante fazer essa leitura do livro, fazer as atividades... Eu gosto. Aí eu sempre uso, não deixo o livro didático de lado não. Eu sempre uso. Gosto bastante.
[>Pesquisadora]: E você acha que eles, os alunos, sempre entendem o que o livro didático traz?
[>Professora]: Não. Tem que intervir a todo momento. Não entendem mesmo. Tem perguntas ali que eles realmente têm muita dificuldade, e aí é nessa hora que você tem que intervir. Mas não é todo momento que eles têm noção, não. O professor tem que tá muito, muito a fundo lá pra explicar.
[>Pesquisadora]: Nessa atividade em si, você acha que o objetivo foi cumprido?
[>Professora]: Eu acho que foi. Eu gostei. Poderia ter sido melhor... Mas o objetivo foi, eles entenderam o que é uma entrevista, eles produziram com a minha ajuda uma entrevista, entenderam o texto, conseguiram responder as questões... Poderia ter sido melhor? Poderia. Mil vezes melhor. Mais dinâmica, mais divertida. Mas eles entenderam, eu acho, o objetivo sim. E não só eu, as outras professoras também conseguiram. Porque é o mesmo planejamento pra todas. Eu gostei.
[>Pesquisadora]: Vocês sentam juntas em algum momento para planejar essas aulas, ou não?
[>Professora]: É pra ter. Mas a gente não consegue ter. Então, um momento que é pra ter departamento com coordenadora, a coordenadora... como são poucas, tu viu né? Aquela escola como é, elas nunca têm tempo. Não é porque elas não querem, é porque sempre tem algo pra

resolver. Aí acaba que a gente perde aquele departamento. E aí fica a cargo da professora fazer sozinha e elas tem total confiança na gente. Pego o semanário, elas não fazem, elas ajudam assim quando dá, mas é... acho que não tem esse tempo não, de sentar e fazer. Elas não têm tempo. Coitadas, trabalham demais na escola.
[>Pesquisadora]: Aquele texto é um texto que fala da Antártida. Que é um continente completamente diferente do nosso, que tem suas peculiaridades, tem toda uma singularidade que é diferente do nosso estado, principalmente da nossa região. E aí os meninos fazem aquele texto... é pergunta e resposta, né? A pergunta e a resposta. Inclusive tem uma hora que o E., acho, fala de uma pergunta que você não tinha pedido... Mas talvez não faltou uma contextualização desse momento?

[>Professora]: Do momento o que? Da Antártida? De falar um pouco da Antártida?
[>Pesquisadora]: Da Antártida.
[>Professora]: É. Com certeza.
[>Pesquisadora]: Porque por ser muito distante da realidade dos alunos.
[>Professora]: É, com certeza. Deveria ter tido algo mais, um vídeo... Já que eu ia usar aqueles textos, ou eu poderia ter... a gente sempre tem algo antes. Eu não tinha visto por esse lado não. Porque o livro tinha a figura, tinha o desenho, e a entrevista era uma entrevista simples, a entrevista é fácil. Mas eles não tinham, realmente, noção do que era a Antártida. Eu achei que o que tinha no livro já era suficiente... Mas... você falando, agora eu vi que eu poderia ter feito algo mais, depois de ter feito, falado da entrevista, ter focado na Antártida, aí a gente poderia fazer a interdisciplinaridade, né? Utilizar a ciências, poderia sim. Eu acho que a gente se prende muito a um planejamento e esquece das vertentes que esse planejamento pode ter. E aí a gente se prende muito aquilo que tá escrito e esquece que pode ter outras coisas. Mas, mesmo que eu não estivesse enxergando, naquele momento tivesse, podia ter feito isso depois, né? E depois não fiz. Eu parei ali e pronto, a aula. Mas eu poderia ter feito depois também, né? Algo mais.
[>Pesquisadora]: Como é a rotina dessa escola? Queria que você descrevesse. Eu vi um pouquinho, mas eu queria ver na sua perspectiva, no seu olhar. Como é essa escola? Quais são as dificuldades que ela enfrenta? Quais são os avanços diante de outras realidades? Ou como seria, como deveria ser...
[>Professora]: Eu... Nessa época, a escola tava passando por problemas muito sérios de verba mesmo, né? Que tava vindo pouco. Então, a gente tava sem material. Não sei se você lembra, a gente tava na reclamação muito grande com relação a material. Então a gente não conseguia ter muito o que fazer por não ter um material, não ter instrumento mais dinâmico com os meninos. Então a gente se detinha muito aos livros. A escola tava suja, os banheiros tavam horríveis, a merenda não tava uma merenda de tanta qualidade... tinha merenda, mas não era tão boa assim. A escola tava com falta de funcionário de limpeza, eu lembro, na época a escola tava suja... E tava passando por muitas dificuldades. Porém, com o tempo, as coisas foram melhorando. Hoje, a escola passou por essa bagunça e conseguiu se reestruturar. Hoje a gente já tem material, chegou material, material dos meninos, material do professor, nós temos televisão, temos mais um notebook, uma sala de vídeo... Só não fez a sala de informática ainda. A biblioteca tá sendo refeita, tão reformando... Colocaram ar condicionado... Tá melhorando. Nessa época a escola tava um caos. Tava um caos. Se você chegar hoje você vai ver a diferença. Tava um caos. A merenda hoje tá assim... os meninos tão se alimentando super bem, a comida tá bem saborosa. E a questão do funcionário, eles trouxeram mais pessoal, serviços gerais, então a escola tá se mantendo mais limpa. Teve uma mini reforma... tá melhorando. E principalmente em relação ao material, que a gente tem. Hoje melhorou bastante.
[>Pesquisadora]: O recurso pedagógico você diria?
[>Professora]: É, o recurso pedagógico. O material individual dos meninos, que eles não tinham, desde que eu cheguei lá eles não tinham, eles não tinham lápis de cor, tudo isso eles

tinham que comprar. E aí não são todos que tem condições. Então, a gente não usava porque só um ou dois tem? Aí a gente evitava de fazer essas atividades, porque era impossível de fazer. Aí hoje eles têm o material individual, todo mundo recebeu sua pasta com o seu hidrocor, seu giz de cera, seu lápis de cor, sua borracha, seu caderno... Recebeu o kit lindo, completo, os professores, e a gente tá tendo agora a sala de multimídia, pra justamente ser usada nessas atividades aí de mostrar, de... e ficou muito melhor, porque ficou agora um cinema. A gente tinha um notebook, mas aí o som não pegava, a gente tinha que pegar um som, fazer umas gambiarras, uma loucura. Hoje não, hoje você diz "eu quero tal", aí tem a televisão, o som já tá completo, tá tudo mais organizado, hoje tá show de bola. Ainda falta muita coisa, né, mas pra visto do que você pegou pra agora...
[>Pesquisadora]: Deu uma melhorada, né?
[>Professora]: Deu uma melhorada. Bastante.
[>Pesquisadora]: Tem um momento da aula, logo no início, você explica para os alunos o que é a entrevista e o que eles vão fazer. Pergunta até se eles foram entrevistados, ou se eles já viram alguém ser entrevistado. E aí você diz até assim "vocês já foram entrevistados? Não, então hoje a gente vai fazer, porque vocês vão fazer uma entrevista" e você cita o Fique Alerta e não outros programas, não sei se você conseguiu ouvir.
[>Professora]: ((risos)) Por que eu falei em Fique Alerta? Primeiro porque eu gosto de Fique Alerta, não vou ser hipócrita. Eu gosto de Fique Alerta, eu gosto do German Lopes. Mas eu acho que é porque é no mundo deles, é o Fique Alerta é o mundo deles. Tipo, "tia mataram um numa lotação, eu vi no Fique Alerta", assim, eles assistem o Fique Alerta. É o único, eu acho, é o único programa de telejornal que eles assistem. É o Fique Alerta. Não assistem Jornal Nacional. Eu não citei mais nenhum, só citei esse?
[>Pesquisadora]: Não, só esse.
[>Professora]: Mas se eu falei isso, foi porque é o mundo deles, eles vivem assistindo Fique Alerta. Acho que foi por isso que eu citei o Fique Alerta, e também porque o Fique Alerta já tinha ido na escola. Teve uma época que o Fique Alerta tinha ido na escola, mataram um próximo a escola. E aí foi uma danação.
[>Pesquisadora]: Mas era aluno, que mataram?
[>Professora]: Não, era... de lá, bagunça lá. E aí "tinha ladrão no Fique Alerta", não sei o que, "tia, fulano tava lá", aí falaram o nome do repórter, tipo eles conhecem tudo do Fique Alerta. Eu acho que foi por isso que eu citei o Fique Alerta ((risos))... É, acho que foi. Eu não lembro, mas acho que foi isso mesmo.

APÊNDICE G – Transcrição da autoconfrontação simples – Aula de Geografia

[>Professora]: Eu gosto muito desse livro de Geografia desse ano. Esse livro eu usava com o quarto ano eu gostava muito, porque era um livro muito colorido, era um livro com muitas figuras e as atividades eram boas de serem feitas, eu gostava bastante daquele livro, então assim, a aula de Geografia eu me voltava muito ao livro didático, porque realmente foi um livro que eu amei trabalhar. Ele tinha tudo que eu queria num livro, então assim, a aula, ela era uma aula do livro didático, mas era um livro que proporcionava atenção e os meninos gostavam de ver porque tem muita figura, é um livro muito colorido, mapa do Brasil colorido e falava de... todos os assuntos que tinha, tinha muito colorido e isso chama a atenção. Eu não tinha recursos multimídia, mas eu tinha um livro muito bom para se trabalhar. Mas, eu gostei da aula. Como sempre a turma muito falante, é uma turma muito boa essa turma, muito participativa, e assim... podia ter melhorado na aula? Podia. Podia ter recurso multimídia? Podia. Podia ter algo mais dinâmico? Podia. Mas a gente não tinha nada na escola. Não tinha material nenhum e para agendar uma televisão, alguma coisa, a gente agendava hoje para só conseguir na outra semana, porque eram muitos professores (...) então eu me retia muito ao livro e esse livro eu realmente gostava muito. Não me preocupava muito com a aula de Geografia, porque eu gostava muito do livro.
[>Pesquisadora]: E quanto ao conhecimento? Você acha que o conhecimento que esse livro trazia era suficiente?
[>Professora]: Era. O assunto que era dado, que tinha no livro era suficiente. Ele era muito, muito... ele era tudo que eu queria como professora passar para os meus alunos. Então assim, a minha aula de Geografia era basicamente usar o livro didático, porque ele tinha tudo aquilo que eu queria passar. E se tinha algo mais assim... Eu lembro que esse livro colocava muito a questão pra desafio, pesquisa... então eu gostava muito. Se não tinha no livro, mas o livro pedia pra pesquisar, então acabava que dinamizava as aulas, ele mesmo proporcionava essa dinâmica de fazer trabalho em grupo, de fazer pesquisa. Então quando eu pegava pra fazer planejamento em cima do livro de Geografia, eu via nas atividades muita pesquisa, muito trabalho em grupo. Era muito bom esse livro. E assim, o assunto que tinha nele, que eu passava, pra mim já tava completo. Eu achava muito... eu nunca precisei falar um pouco mais, mas eu acredito que o que o livro trazia já era o suficiente. Eles não me perguntavam mais coisas, entendeu? Já era suficiente aquilo que tinha.
[>Pesquisadora]: Você viu que tem... Teve um aluno que perguntou do mapa que tinha na sala.
[>Professora]: Sim. Acho que foi o L. Foi... Aquele mapa que tava lá, eu acho que eu lembro, não fui eu que fiz, foi a professora da noite... professora da tarde, que a gente dividia a mesma sala, de quarto ano. Quando a gente faz o semanário, a gente faz geral, todos os quartos anos, e depois a gente pega, né... aí eu acho que ela fez aquele mapa eu acho que... eu acredito, porque assim, cada um tem o seu planejamento de fazer uma atividade, a gente tem um assunto pra dar e... eu aproveitei aquele mapa pra muita coisa, porque eu acho que eu dei aula muito em cima daquele mapa, ela fez e deixou lá, e eu acredito que ela tenha usado pra isso. Ficou faltando muita coisa? Ficou, mas o livro complementou aquilo que não tinha lá, então se ele não viu lá... e foi boa a pergunta dele, né? Ele não viu lá, questionou e eu disse: Não, mas tem no livro. Olha aí, faltou lá, mas tem no livro. Então assim, até foi bom porque ele viu: Ai tia, tá faltando...
[>Pesquisadora]: Tava prestando atenção no nomento, né?
[>Professora]: Tava prestando atenção.
[>Pesquisadora]: Fala um pouquinho mais como é feito o planejamento. Por que cada semana é um professor e não o professor toda a semana, ou coletivamente se reúne para discutir planejamento.
[>Professora]: Então, não é coletivamente porque não temos tempo para ser coletivamente, a nossa coordenadora não tem tempo pra ser coletivamente, e a gente não para um momento pra

isso. Cada professor tem o seu momento de departamento, que não é cumprido com o coordenador, infelizmente. Não por culpa do coordenador, é porque realmente a escola é muito grande e era um coordenador só... dois coordenadores na época, esse ano são dois ainda, e eles não têm tempo, então eles confiavam muito no nosso trabalho, a gente decidiu fazer assim por quê? Pra seguir um cronograma só todos os quartos anos, porque às vezes acontecia de um professor estar muito afrente, outro estar muito atrás e a coordenadora cobrar que o que está atrás corresse, ou o que tá na frente parasse, então ela disse: ah, vamos fazer o seguinte... aí foi numa parada que a gente fez, pedagógica, que a gente decidiu: vamos fazer todo mundo, porque todo mundo vai seguir o mesmo ritmo e não vai ter esse problema. Aí o pessoal da manhã decidiu que, isso o da manhã e o pessoal da tarde também, então a gente seguia o mesmo ritmo: provas com os mesmos assuntos, recuperação com os mesmos assuntos... a gente seguia o assunto, mas a metodologia cada um fazia a sua. A gente fazia um semanário com os objetivos, com os recursos didáticos, tudo o semanário como tem que ser feito, a gente fazia, mas cada professor tinha o seu método. Eu usava mais o livro, tinha outra que não, tinha outra que trazia atividades de casa do assunto, tinha outro que trazia um outro livro, tinha um outro que fazia um cartaz de um desenho, só que eu acabava aproveitando a coisa da outra, mas a gente preferiu fazer isso porque existia esse problema, muito. Às vezes a gente fazia cronograma de prova e tinha os assuntos do quarto ano, eu tinha um, tu tinha outro, outro tinha outro, tava uma loucura, aí falou: não, vamos parar e fazer assim. Aí ficou bom, eu gosto, ficou mais organizado e um ajuda o outro, uma professora ajuda a outra. Às vezes eu trago um vídeo, digo: olha, fulana, eu trouxe vídeo, tu pode... não dá no mesmo dia que eu, tu dá na outra semana, pega esse vídeo, complementa a aula. Aí a outra: ó, eu fiz essa atividade, toma. Ficou muito melhor, eu gosto assim.

[>Pesquisadora]: Porque na verdade o horário do departamento, quando vocês saem para fazer, que não coincidem de todos os professores, os alunos ficam tendo aula de quê?

[>Professora]: Educação física e artes. Aí como são três horas que nós temos para departamento, que é, como é que se diz, é um direito nosso, pra que a gente não traga trabalho pra casa, a gente faz o nosso trabalho diretamente na escola, pra quem quer essas três horas, o professor da educação física ele pega acho que... no meu caso são duas horas seguidas de educação física e uma hora de artes em outro dia da semana, então tem um dia na semana que eu tenho duas horas direto de departamento, em um outro dia uma hora só. Mas tem professor que não quer, que prefere o dinheiro, então não tem departamento, aí fica até pior, entendeu?

[>Pesquisadora]: Ah, é uma escolha do professor?

[>Professora]: É uma escolha, hoje se tornou... É uma escolha: R., você quer o seu horário de departamento? Até porque não tínhamos o professor de educação física e os alunos voltavam para casa, então a secretaria não enviava professor, nem muito menos professor de recreação, nem de artes, nem de arte, então o que acontecia? "Eu quero meu departamento", aí eu tirava um dia na semana pro meu departamento, as três horas seguidas, aí o aluno ficava comigo de sete às oito, depois ia embora. Aí ficou uma coisa muito... a secretaria chegou e disse: eu pago a você, pra você não ter o seu departamento, eu te dou duzentos e poucos reais a mais e você fica na sala de aula. Eu decidi: não, não quero! Eu quero o meu departamento. Aí os alunos voltavam pra casa. Teve professor que disse: não, eu prefiro os duzentos reais e os alunos não voltarem. Hoje a gente conseguiu professor de educação física e de artes, então todo mundo tem departamento hoje, porque no horário de departamento eles têm ou educação física, ou artes.

[>Pesquisadora]: Você fez uma observação, enquanto o vídeo tava acontecendo...

[>Professora]: Foi o G., ele teve dúvida (...) na rosa dos ventos, nos pontos colaterais, aí eu fui diretamente no livro explicar pra ele. Eu acho que foi isso que eu fiz, fui lá diretamente no livro explicar pelo desenho que tava no livro. Eu podia ter ido pro quadro e ter tirado a dúvida dele e todo mundo poderia escutar, porque poderia ser uma dúvida de todo mundo, mas eu não fiz

isso, eu fui no livro dele explicar exclusivamente para ele, então eu errei. Só que também eu tenho uma justificativa: por que será que eu não fui? Porque eu não sei desenhar. Ai, eu sou péssima de desenho, eu não tenho coordenação motora então eu não fui por causa disso. Se eu soubesse desenhar eu tinha feito a rosa dos ventos lá no quadro e explicado, tirado a dúvida dele e todo mundo ia acabar aprendendo, porque podia ser uma dúvida de outras pessoas também. Eu acho que foi isso, não foi?
[>Pesquisadora]: É. Eu sei que nem todos os alunos tinham o livro, porque eu tava filmando durante a distribuição, e não teve livro pra todo mundo, de muitas matérias, não só de Geografia, como é que você lida com isso? Quais as suas estratégias, os seus recursos e como é que fica para o aluno estudar pra uma avaliação quando você utiliza apenas o recurso do livro didático, como nessa aula?
[>Professora]: Aí pronto, nessa aula, como nem todo mundo tem, aí junta. Eu sempre faço dupla, ficam juntos um com o outro e às vezes até os dois têm, mas se juntam, mas tudo bem. Então eles acabam se juntando pra ver o livro e fazer as atividades do livro. Com relação à avaliação, eu não faço avaliação quando não se tem os livros, quando nem todo mundo tem o livro, eu faço trabalho então quando eu vou avaliar o aluno. Nesse ano eu tive muito problema. Não tinha livro didático pra todo mundo. Mas nessa turma, especificamente, tinha muito aluno que faltava livro, então eu não fazia prova. Eu podia fazer uma atividade avaliativa, mas com a minha ajuda e muito trabalho. Eu fazia muito trabalho, eu gostava muito de apresentação, para ver se eles se soltavam mais. Por isso que a minha turma era muito solta, todo mundo falava, porque eu deixava eles muito à vontade. E como tinha o cronograma de prova, porque era obrigatório e a gente questionava: nem todo mundo tem livro! Mas aí, vamos fazer uma coisinha, vamos dar um nome diferente, vamos fazer uma atividade avaliativa, não vai ser prova, isso pra coordenação, com a ajuda do professor, então acabava ajudando o aluno na prova. Teve algumas provas que eu fiz e que os alunos eu acho que não tinham dúvida, eu lembro. Mas eu tinha feito resumos no caderno e eles estudaram por esse resumo. Porque eles não tinha livro então eles não têm culpa, então eu fazia resumo do assunto e eu queria que fizesse parte da atividade avaliativa, aí eu fazia o resumo, e muitas vezes eu não ajudava porque eles tinham o resumo no caderno e estudavam pelo caderno, mas basicamente era isso. Mudava o nome, atividade avaliativa, com a ajuda dos professores, o que não deixava de ser uma prova, e quando eu não fazia o resumo no caderno, pra eles estudarem. Era isso.
[>Pesquisadora]: Avaliando... você se avaliando nesse momento, se vendo, o que você acha dessa aula?
[>Professora]: Eu gosto. Eu gostei mais do que da outra, eu gostei. Eu gostei dessa aula. Na verdade, eu gostava de dar aula de Geografia, é uma disciplina que eu gosto de dar aula, Geografia e Ciências, porque eu gosto muito da participação dos meninos. Português e Matemática é um pouquinho massacrante, porque é aquilo, aquilo, aquilo e cansa. Geografia não, os meninos leem, os meninos levantam a mão pra responder, eu sinto mais a participação deles. E eu gosto muito de dar aula de Geografia e de Ciências, são as disciplinas que eu mais tenho vocação, que eu mais tenho habilidade, tanto é que na hora de elaborar prova eu só gosto de elaborar Geografia e Ciências, é a maior briga, não me bote pra fazer a de matemática, porque a gente elabora prova junto também, aí divide, depois a gente fica tirando uma a dúvida com a outra: o que tu achas aí, achas que eu devo colocar isso? E eu sempre elaboro Geografia e Ciências.
[>Pesquisadora]: A elaboração da avaliação é coletiva?
[>Professora]: Cada uma se divide e fica com uma disciplina, e eu só fico com Geografia. Não me bote História, pelo amor de Deus, não bote Português e Matemática, me coloque Ciências ou Geografia, ou as duas, aí eu sempre fico com as duas, porque eu gosto e são aulas que eu tenho mais conhecimento, tenho mais habilidade, eu acho, aí eu gosto de dar aula de Geografia, eu gosto. Eu acho que foi boa essa aula. Eu errei sim, errei em alguns pontos...

[>Pesquisadora]: No que você acha que errou?
[>Professora]: Mas no geral... Eu errei naquela hora com o G., podia ter tirado a dúvida coletivamente... Eu acho que eu errei na hora da leitura. Podia ter feito leitura coletiva, mas eu não fiz a leitura coletiva porque eles conversam muito, aí ficam muito soltos, aí eu prefiro individual, mas eu podia, porque já ajudava muito mais, todo mundo tinha muita dificuldade. E quando faz a leitura coletiva, o outro tem vontade de ler, mesmo que erre, mas lê, mas fala. Devia ter feito leitura coletiva. Eu devia ter parado e ter feito uma leitura individual cada um no seu canto quieto lendo assim com a mente, depois fazia coletiva. Eu acho que errei também na parte do G. Eu acho que eu errei porque até hoje não aprendi a desenhar, já era pra ter... Eu devia ter feito... talvez eu devia ter feito um círculo na sala, ficava melhor, a participação era melhor. É, eu devia ter feito tanta coisa... Mas no geral foi bom.
[>Pesquisadora]: Como você descreveria essa aula?
[>Professora]: Eu fiz a correção da atividade de classe, que é básico, né? Acho que é a base. Explica um assunto, faz uma atividade e corrige. Todo professor faz isso. Uma coisa simples, tradicional, mas que é importante. Para mim é importante. E foi coletivo, né? Todo mundo participou da correção. Porque eu não respondia, eles que respondiam o que tinham feito. Quando erravam, eu intervia, mas eles que responderam, então eram alunos muito participativos, essa turma é muito boa... e eu reclamava dessa turma... Essa turma era muito boa, os alunos participaram, teve alguns que ficaram retidos, mas muito poucos... essa turma era um amor, tô com saudade desses meninos, mas era muito, muito boa. Foi uma correção normal de atividade, todos responderam, né, eu percebia ali que todo mundo falava, respondia. Foi uma coisa simples, mas eu acho importante que tenha na aula.
[>Pesquisadora]: O mapa, ele traz alguns conceitos que você não trabalhou com os alunos antes... o que são áreas industriais?
[>Professora]: Foi o título, né?
[>Professora]: Mas eu não tinha trabalhado mesmo?
[>Pesquisadora]: Não.
[>Professora]: Foi uma coisa que não tinha sido de atividades?
[>Pesquisadora]: Você trabalha... porque ela é em seguida daquela outra aula, né? Você fala dos elementos do mapa, legenda...
[>Professora]: A leitura do mapa, né?
[>Pesquisadora]: É. Como é que se lê. E aí traz essa leitura, a atividade trabalha isso, mas ela traz novos conceitos que talvez eles não saibam.
[>Professora]: Mas será que isso não foi dado em outra parte do livro?
[>Pesquisadora]: Pode ser.
[>Professora]: E eu tenha deixado um pouco... Eu podia, agora você falando, eu podia ter dado...
[>Pesquisadora]: Pode ser.
[>Professora]: Algo pré, falando um pouco sobre o que é a atividade industrial, porque realmente eles não sabiam, mas eu tenho pra mim que isso era um assunto pra depois, então talvez eu não vi... Ou tivesse vindo antes e eu... Eu tinha que ter dado ênfase a isso.
Eu devia ter dado ênfase a esse assunto. Podia ter puxado um pouco, aí a aula ficava mais rica, né? Mas eu acredito que esse assunto era algo que tinha se estudado, eu acredito que tinha. Por isso que tinha ele como título, mas eu podia ter dado ênfase a isso, já que tinham estudado, podia ter dado ênfase. Falei tanto da rosa dos ventos e com um assunto que tinha dado antes, podia ter dado também sobre a atividade industrial, porque a rosa dos ventos foi assunto específico, eu lembro, tanto é que eu falei: como é o nome? Todos eles sabiam, porque foi um assunto que eu dei, sobre os pontos cardeais, foi um assunto específico pra isso, e quando chegou eu dei ênfase a isso, eu repeti muito e sobre a atividade industrial não. É, errei, né?
[>Pesquisadora]: Não, não errou, isso aí acontece, é aula, mas eu só tô enfatizando o fato de que talvez é o que me chamou mais atenção nessa aula. São alguns conceitos. Outra coisa que

eu queria perguntar pra você é como você vê essa turma. Como é que você avalia essa turma e o seu trabalho nessa turma?
[>Professora]: Ah, eu amei essa turma. Eu já tive turmas maravilhosas, e ela é uma delas. E eu reclamava dessa turma... eu reclamava de barriga cheia, porque era uma turma que não me dava... assim, o trabalho que me dava, com relação à aprendizagem, era o normal. Eu tinha uns com problemas... nos olhos, porque eu descobri agora com o I., por exemplo, e eu não sabia o que era, por isso eu achava que era preguiça, alunos especiais, eu tinha, mas que estavam em tratamento e muitos preguiçosos, o que é normal em uma turma. Mas eu não tinha nenhum outro tipo de trabalho que me deixasse muito aflita. Eu fazia o meu trabalho e eu tinha um retorno. Não era 100%, óbvio, mas eu acho que tinha um retorno de 70%, foi uma turma que não me deu esse trabalho grande. O trabalho maior que essa turma me deu foi nas relações interpessoais. Eles tinham muitos problemas... não com eles na sala, mas fora da escola e com outras turmas, os meninos brigavam muito com os outros alunos de outras salas, tinha muita reclamação de briga deles no recreio. Mães que me reclamavam de outros alunos que mexiam com os meus alunos, mas que os meus alunos também aprontavam... enfim, a minha preocupação maior com eles era essa. E alguns alunos que eu tive problema com relação familiar mesmo, eu tive aluno, eu acho que tu lembra, uma delas quase foi molestada, então isso assim a gente acaba absorvendo e querendo resolver, porque uma menina que eu gostava muito tava passando por isso, eu tava sofrendo. Um aluno que quase foi abusado... tive esses problemas com essa turma... quase foi abusado, teve que passar por tratamento psicológico. A minha preocupação com eles foi essa. Em relação à aprendizagem, eles aprenderam, no ritmo deles, mas eles aprenderam, e foi uma turma que eu gostei muito de trabalhar. Eu queria essa turma esse ano e não consegui. Briguei muito pra continuar, porque como a gente já tava tão adaptado... Porque essa turma, foi uma turma do terceiro ano, eu peguei essa turma no terceiro ano, então eles já vinham no meu ritmo. Quando foi no quarto, eu fiquei com eles de novo, eles já tavam no meu ritmo e assim, a gente já tava muito adaptado, eles me entendiam com o olhar, tanto é que eu dizia: olhem pra mim, observem meu olhar que vocês vão entender. Quando eu olhava eles já entendiam. Ai eu briguei pra ficar com eles no quinto, mas não consegui. Quase chorava, mas eu gostava muito deles, muito mesmo.
[>Pesquisadora]: Ser professor a gente sabe que não é fácil. Eu queria que você definisse...
[>Professora]: Ser professor é dom. Você é e acabou, no mundo você não vai ser mais nada na sua vida. Você vai correr atrás de ser outra coisa, mas você não vai conseguir. Ser professor você nasce com isso, não tem pra onde. Eu já tentei ser outra coisa mas não rola. Eu não sei fazer nada, só sei fazer isso. Só sei ser professora. Ah, já fiz concurso pra outras coisas também, estudei pra caramba, estudei até mais do que pra ser professor e não passo. Eu digo: gente, não tem, é dom. Eu nasci com isso e pra onde eu corro, pra igreja, eu sou professora. Eu digo: gente, eu não quero o ensino. "Mas você vai, que você tem jeito", e realmente quando eu vou ao ensino, os meninos gostam de mim. Então, ser professor é dom, não adianta... é você aceitar e correr atrás e se especializar e não adianta. E eu, assim, é uma coisa que eu gosto de fazer. Eu gosto de estar na sala de aula, eu gosto de dar aula e eu gosto muito quando tem um retorno, quando eu sei que eles aprenderam eu me sinto realizada. O que me leva a me entristecer com a minha profissão é isso, são esses problemas e a questão da marginalidade. Hoje a gente tem medo de dar aula. Nessa turma não, essa turma foi perfeita, mas eu já passei por umas... com alunos que se drogavam, com alunos que iam armados, isso tudo eu já tive no (...) e isso me causava medo, e isso me fez pensar em desistir, porque eu tinha medo. E desistir também quando eu via alunas, principalmente alunas, que eram estupradas e molestadas, às vezes não eram meus alunos, mas eu sabia, eu me envolvia com aquela situação. E isso me entristecia muito e às vezes me dava vontade de desistir. É uma coisa que eu preciso trabalhar, essas situações, que não são minhas, não são problemas meus, às vezes eu trago pra mim e quero resolver, e adoeço porque não consigo resolver. Isso é uma coisa que eu preciso trabalhar. E é uma coisa que eu tenho todos

os anos, porque esse ano eu já tive problema nesse sentido, de aluna que teve um problema... em casa... e eu não posso fazer nada. A gente passa o problema pra direção e a direção passa pro conselho tutelar e acabou, a professora tem que ficar muda e calada. E eu se pudesse pegar aquela aluna e levar pra casa, eu levava, e eu não posso fazer isso. Isso é uma coisa que eu preciso trabalhar, mas eu gosto da minha profissão. E não adianta eu correr pra outro lugar que não vai dar, eu vou ter que ser professora até o fim, não tem jeito.
[>Pesquisadora]: Voltando à questão do planejamento essa aula foi planejada e a atividade também, por você?
[>Professora]: Isso tudo tem no cronograma, a gente já segue isso, mas a metodologia é minha, a avaliação também é minha. Apesar de que no conjunto a gente já faz completo, independente do que você vai fazer ou não, mas aí você pode mudar. O interessante de ser assim é que a gente siga o mesmo conteúdo pra não fugir muito na hora das avaliações, mas o livro didático fui eu que quis usar e a atividade também. Podia ser que tivesse algo mais, ou talvez só tivesse o livro didático, mas com certeza fui eu que quis fazer porque eu gostava muito desse livro, quis usar o livro, basicamente o livro. Acho que fui eu. Mas também acredito que tinha no planejamento o livro didático, com certeza tinha.
[>Pesquisadora]: Existe vários recursos que você pode usar numa aula, nessa aula o principal recurso foi o livro didático.
[>Professora]: Foi o livro, certo.
[>Pesquisadora]: Como você pensaria dar essa aula sem o livro didático? Vamos pegar esse mesmo conteúdo, você se imaginando, como é que você faria? É hipotético mesmo...
[>Professora]: Eu teria que ter algum recurso multimídia. Eu gosto muito de colorido, então gosto muito de utilizar o livro. Pra mim, ver é importante. O ouvir vem depois, eu acho que quando você vê, você aprende mais rápido, eu acho. Eu sou assim, quando eu vejo uma coisa, eu já assimilo, absorvo e acabou. Eu acho que com eles também, então tinha que ser algum recurso... tinha que ter algum slide, tem que ter imagens fortes, coloridas, eu acho que eu teria que usar o retroprojetor... Datashow, retroprojetor, meu Deus é antigo. Na minha época de ensino médio era retroprojetor. Foi muito boa aquela fase, mas melhoramos, né? Eu teria que usar o datashow. Uma aula, talvez, um documentário, um desenho, um documentário através de desenho, já que é quarto ano, deveria ter pesquisado isso. Eu me prendo muito ao livro porque eu não tinha nada disso na escola, mas eu acho que um documentário... um documentário não, uma explicação sobre o mapa, aí slides, figuras, desenhos, sei lá, eu acho que tudo isso a gente pode pesquisar e eu acho que a gente consegue, porque a internet tem de tudo né... você vê. Eu acho que seria uma aula assim, sem o uso do livro, eu acho que ia usar o datashow pra dar essa aula.
[>Pesquisadora]: Que recursos de pesquisa você utiliza no dia a dia pra dar a sua aula? Pra dar essa aula você utilizou o livro, além do livro você utilizou outro recurso?
[>Professora]: Eu faço o meu planejamento, quando é a minha semana. Quando eu pego o da professora, aí eu venho pra casa pra ver se tem alguma coisa errada, quando eu faço o meu planejamento, eu uso o livro, eu gosto do livro, toda semana eu uso o livro. Português aí eu faço o conteúdo do livro, atividade do livro e eu sempre boto atividade extra, aí entre parênteses eu coloco que tipo de atividade extra. Eu nunca utilizo só o livro no meu planejamento eu faço isso, mas por quê? Porque eu chego no final de semana e eu pesquiso, aí eu uso... eu gostava de usar datashow, eu acho que tu chegou a ver uma das aulas que eu dei com o datashow...
[>Pesquisadora]: Não, não cheguei não.
[>Professora]: Chegou a ver não? Foi o planejamento que eu fiz de filme, assistir filme, aí eu coloco sempre o conteúdo do livro, o livro e uma atividade extra. Aí uma atividade extra, uma atividade xerocada, a gente xerocava só uma atividade por semana, ou seja, eu tinha que escolher que disciplina eu ia xerocar uma atividade, aí eu colocava uma atividade extra, uma atividade xerocada, utilizava na minha semana o datashow, aí eu pesquisava na internet um

documentário, um vídeo, um filmezinho curto, por que pra eles tem que ser coisa curta, não pode ser coisa... a não ser que seja uma coisa longa muito interessante, aí sim. Eu lembro uma vez que eu coloquei um documentário sobre a África. Foi nessa turma. Foi muito bom. Foi nessa turma sim (...)
[>Pesquisadora]: Era um documentário ou um desenho?
[>Professora]: Era um desenho mas era um documentário de desenho.
[>Pesquisadora]: Foi nessa turma, eu assisti essa aula.
[>Professora]: Não, mas esse que você assistiu foi o Kiriku, foi um desenho. Foi outro, um documentário sobre a África, mas eu foquei nos animais, não foi na distribuição de renda, nem na fome, nem nada disso não, foi sobre as savanas, porque a gente tava estudando sobre as savanas e quando eu vi no livro não tinha figura nenhuma, não tinha nada, o livro muito feio, aí eu fui, era a minha semana de planejamento, aí eu pesquisei e botei no pendrive, agendei lá uma semana que eu sabia que era minha, já agendei, pra no dia da minha aula eu ter o datashow, aí a gente assistiu esse documentário que tinha uns dez, onze minutos, sobre as savanas. Aí era o filme, depois vinha um desenho. Foi muito curto, mas foi muito interessante. Se você pergunta hoje o que é savana esses meninos sabem. Aí pronto, esse recurso... aí eu já digo no planejamento, marquem, tá aqui meu pendrive, aí cabe ao professor querer fazer isso ou não, aí quando eu faço meu planejamento eu sempre coloco uma atividade extra, aí é filme, atividade xerocada, o datashow com os slides, aí a atividade extra muitas vezes é um trabalho que eu gosto de fazer em dupla, em trio, trabalhos simples, que não vai ser tão difícil de ser feito, vai ser assim, simples de fazer e que a gente pode fazer naquela hora, ali na atividade. Eu sempre ponho uma atividade extra, mas eu uso o livro. Uso o livro e depois uma atividade extra. Sempre assim.
[>Pesquisadora]: Você acha que essa escola, pensando na J., os meninos tão sendo preparados para um futuro?
[>Professora]: Olha, eles estão, o problema é que eles não querem. De dez você tira um que quer. Infelizmente. Eu não vou mentir pra você, não vou ser hipócrita, o que a gente fala... muitas vezes eu parava a aula pra dizer a eles que eu torcia por eles, que eu queria... pra ver se a autoestima... porque eles estão tão inundados de violência, de uma realidade massacrante, negativa, que já se adaptaram a isso e é isso que eles querem. É incrível de ver meninas que foram minhas alunas e hoje já são mães. De ver meninas que já dizem: ah, o meu futuro é esse. Meninas que dizem: ah, eu gosto de fulano. O maior traficante ali da região. Você vê dez. Eu tinha trinta alunos, dos trinta eu tiro seis que eu digo que eu vou ver na faculdade. Seis só que eu sinto que vai. Eles estão... a gente prepara, a gente quer. Tem muitos projetos que entraram, até nessa época mesmo tinha muito projeto, tinha o Sesc, tinha o Bombeiro-mirim, tinha o Mais educação, que a gente tentava resgatar, que eles, pra melhorar a escola, se preocupa. O conselho tutelar dessa região, o conselho atua aqui. Quando a gente reclama ele tá lá. Eu até hoje, eu () "tô precisando do conselho tutelar", o conselho tutelar não podia tá lá, "e aí professora?". Mas eles não querem, a família não quer. Eu não sei o que é isso. A família não ajuda. Você chama a mãe, "mãe...", nada. Eu vou fazer o que numa situação dessas? Eu vou morrer é? Eu vou morrer não. Eu faço a minha parte como professora, hoje eu ensino, educo, e eu cuido. Eu tenho alunos de 12 anos que eu olho pra ele, assim, "menino, você é tão lindo", mas o menino tá sujo. Eu ensinei ele a tomar um banho direito, "esfregue o cabelo assim, dê a unha, me dê sua unha, deixa eu cortar". Mulher, eu faço coisas que é pra mãe fazer. Ele tem 12 anos, mas a unha deste tamanho, podre. Eu não aguento ver um negócio desse e ficar quieta. " () chega", "o que você vai fazer, tia?", "eu vou cortar a sua unha". E eles gostam disso, porque eles querem esse cuidado, que a mãe tem? Que a mãe não tem. Aí eu olho um aluno meu fedido... Não é possível que a mãe não sentiu esse cheiro no menino. Todo mundo sente. Vai dizer que a mãe não sente? A mãe não tá nem aí (). Eu no almoço "você tomou banho? Olha, a tia vai lhe dizer tome banho", aí explico, "esfrega esse cabelo", aí vou dizendo "esfrega assim com a unha"... Quando não é

isso, a preocupação de ter comido... "você tomou café hoje?", "tomei não, tia", "tá com fome?", "tô." Vou, ajeito café pro menino, porque a mãe não tá nem aí, o menino acorda e vai pra escola, "lá você come". É assim, é? E a realidade da (), infelizmente, dos alunos () é esse. Aí eu como professora, eu não aguento ver um negócio desse e ficar calada. Aí eu peço ajuda, tenho ajuda. Mas se a família não faz a maior parte eu vou fazer? Eu só faço até onde eu posso.
[>Pesquisadora]: Esses projetos todos que você falou, eles estão dentro da escola, mas eles não são providos pela escola.
[>Professora]: Não...
[>Pesquisadora]: E a escola? O que a escola faz diante desse cenário que você descreveu?
[>Professora]: A escola. A escola... o que a escola faz? A escola podia fazer tanta coisa... mas, tá tão difícil. O que a escola faz? A escola corre atrás de projetos de fora, porque a escola por si só não consegue fazer, porque não se tem verba. Eu escutava muita reclamação no sentido de direção e coordenação quando a gente fazia um planejamento diferenciado (). A gente ia estudar morros, montes, vales, essas coisas. Tinha uma região lá mesmo, no Clima Bom, que é a do Catolé, que a gente podia dar uma aula lá. Aí... mas tinha que ter o ônibus pra levar os meninos, tem que ter água, tem que ter um lanchinho... E não se tinha nada. Como é que a gente ia andando? Aí deram essa ideia. "Mas a gente tem que conseguir o ônibus, vamos correr atrás". Se corria atrás mulher, se fazia ofícios. Manda. Mas a Semed não ajuda, não. É horrível, é triste ser diretor. Porque o diretor escutas as lamúrias de todo mundo, quer resolver e não resolve nada. A Semed não ajuda. Aí a escola, o que fazia? "Não temos condições, a Semed não envia verba, a Semed não ajuda, então vamos correr atrás de projeto de fora pra trazer pra escola, vamos ficar com esses projetos aqui até o final do ano", e agarra com unhas e dentes. Aí era o que a C. fazia. Mais Educação durou um ano na escola, foi muito bom. O Bombeiro-Mirim, oxe... Os meninos saíram formados, teve a formatura, foi lindo. Foi a coisa mais linda do mundo. Teve o Bombeiro-Mirim, Mais Educação e o Sesc, o projeto Sesc, que era pra pegar e recrutar aqueles meninos mais rebeldes... eles jogavam futebol, basquete, queimada, vários... Integrava os meninos no esporte e a gente agarrava com unhas e dentes esses projetos, porque a escola por si só não tem nada. A Semed não ajuda, porque eu não vou fazer sozinha, eu preciso de ajuda da secretaria, a secretaria não ajuda, eu vou fazer o que? Aí... Não era por falta de ofício que se entregava, não era por falta de pedido. Não era por falta de relatório, não era por falta de nada, porque eu escrevia, fulano escrevia, fulano pedia, corria atrás, mas não se via. E aí é assim, ainda hoje é.
[>Pesquisadora]: E aí, você gostou da experiência de se ver, de assistir suas aulas? O que você achou?
[>Professora]: Gostei, gostei de me ver, me achei bonita... ((risos)) Primeira coisa eu vou ver se eu fico bonitinha. Foi bom, porque assim, a gente vê no que pode melhorar, né? E foi bom. Foram poucas aulas, eu queria até que fosse mais. Se fosse mais... Outras aulas pra... Assim, se fosse de cada disciplina, seria bom, porque aí eu via. Mas de geografia eu amei. A de português, gênero textual. Já não gostei tanto. Não gostei da aula que eu dei. Eu vi muito mais erros do que nessa... E assim, gostei de me ver, gostei de me avaliar. Queria mais, avaliar mais.
[>Pesquisadora]: O que você acha que vai mudar depois de ter se visto? O que você pensa? Você acha que vai mudar em alguma coisa?
[>Professora]: Vou. Quando tiver uma pergunta... Hoje foi bom eu ter visto o G. quando perguntou e eu fui lá diretamente a ele, só a ele. Eu acho que eu ainda faço isso. E não é pra fazer isso, é pra responder coletivamente, porque pode ser a dúvida de muitos. Às vezes, por ser cômodo, a gente vai lá e explica "fulano...", né? As vezes por não saber desenhar, como foi nesse caso, porque realmente eu não sei desenhar, mas eu podia fazer qualquer rabisco e eles iam entender, porque era uma turma muito boa. Eu acho que eu vou dar mais atenção as indagações dos alunos e quando eu der... Vou dar mais atenção e vou responder pra todos. Sem distinção. "ah, mas é a dúvida só de fulano", não, mas todo mundo escuta. E acho também que...

que mais? Eu acho que eu vou mudar muito, em muita coisa, assim, vou mudar muito em muita coisa. Talvez no meu tom de voz... eu sou um pouquinho grossa. Mas tem que ser. "psiu, tá bom." Acho que talvez eu mude um pouquinho isso. Ou não. Mas eu gostei de me ver, gostei. Foi bom a experiência. ((risos)). Foi, eu gostei. Eu queria que fosse de cada disciplina, eu assistir sua aula. De geografia, por gostar, eu gostei. Queria ver matemática... eu sou professora (), ensino, mas eu acho que eu preciso melhorar muito.
[>Pesquisadora]: Eu não sei se tem... se eu tenho alguma filmagem de matemática. Se eu tiver, é muito pouco.
[>Professora]: É... eu acho que não, eu acho que você só ia nos dias de português e geografia. Porque foram dois dias na semana que você ia...
[>Pesquisadora]: Três.
[>Professora]: É... eu tenho dificuldade em matemática, de passar, tenho um pouco de dificuldade em passar, sabe? Matemática. Consigo, mas eu acho que eu preciso melhorar muito. Aí as vezes eu fico olhando os meus colegas dando aula pra, sabe... aprender. Mas eu... no geral foi bom, gostei viu? Parabéns pelo trabalho.
[>Pesquisadora]: Obrigada.

APÊNDICE H – Quadro de Núcleos de Significação

NÚCLEO 1: Ser professora: cuidar e educar. *"Eu faço a minha parte como professora, hoje eu ensino, educo, e eu cuido".*	
Pré-indicador	Indicador
Aí acaba que a gente perde aquele departamento. E aí fica a cargo da professora fazer sozinha e elas tem total confiança na gente.	As dificuldades de realizar um planejamento coletivo.
Quando a gente faz o semanário, a gente faz geral, todos os quartos anos, e depois a gente pega, né...	
[...] aí eu acho que ela fez aquele mapa eu acho que... eu acredito, porque assim, cada um tem o seu planejamento de fazer uma atividade, a gente tem um assunto pra dar...	
Então, não é coletivamente porque não temos tempo para ser coletivamente, a nossa coordenadora não tem tempo pra ser coletivamente, e a gente não para um momento pra isso.	
[...] numa parada que a gente fez, pedagógica, que a gente decidiu: vamos fazer todo mundo, porque todo mundo vai seguir o mesmo ritmo e não vai ter esse problema.	
Às vezes a gente fazia cronograma de prova e tinha os assuntos do quarto ano, eu tinha um, tu tinha outro, outro tinha outro, tava uma loucura, aí falou: não, vamos parar e fazer assim. Aí ficou bom, eu gosto, ficou mais organizado e um ajuda o outro, uma professora ajuda a outra.	
Às vezes eu trago um vídeo, digo: olha, fulana, eu trouxe vídeo, tu pode... não dá no mesmo dia que eu, tu dá na outra semana, pega esse vídeo, complementa a aula. Aí a outra: ó, eu fiz essa atividade, toma. Ficou muito melhor, eu gosto assim.	
[...] então tem um dia na semana que eu tenho duas horas direto de departamento, em um outro dia uma hora só.	
Aí como são três horas que nós temos para departamento, que é, como é que se diz, é um direito nosso, pra que a gente não traga trabalho pra casa, a gente faz o nosso trabalho diretamente na escola [...]	
Cada professor tem o seu momento de departamento, que não é cumprido com o coordenador, infelizmente. Não por culpa do coordenador, é porque realmente a escola é muito grande e era um coordenador só... dois coordenadores.	
Eu usava mais o livro, tinha outra que não, tinha outra que trazia atividades de casa do assunto, tinha outro que trazia um outro livro, tinha um outro que fazia um cartaz de um desenho, só que eu acabava aproveitando a coisa da outra [...]	
[...] então a gente seguia o mesmo ritmo: provas com os mesmos assuntos, recuperação com os mesmos assuntos... a gente seguia o assunto, mas a metodologia cada um fazia a sua.	
A gente fazia um semanário com os objetivos, com os recursos didáticos, tudo o semanário como tem que ser feito, a gente fazia, mas cada professor tinha o seu método.	
[...] então eles confiavam muito no nosso trabalho, a gente decidiu fazer assim por quê? Pra seguir um cronograma só todos os quartos anos, porque às vezes acontecia de um professor estar muito na frente, outro estar muito atrás e a coordenadora cobrar que o que está atrás corresse, ou o que tá na frente parasse.	

[...] aí eu tirava um dia na semana pro meu departamento, as três horas seguidas, aí o aluno ficava comigo de sete às oito, depois ia embora.	
[...] a secretaria chegou e disse: eu pago a você, pra você não ter o seu departamento, eu te dou duzentos e poucos reais a mais e você fica na sala de aula. Eu decidi: não, não quero! Eu quero o meu departamento. Aí os alunos voltavam pra casa.	
Teve professor que disse: não, eu prefiro os duzentos reais e os alunos não voltarem. Hoje a gente conseguiu professor de educação física e de artes, então todo mundo tem departamento hoje, porque no horário de departamento eles têm ou educação física, ou artes.	
Um aluno que quase foi abusado... tive esses problemas com essa turma... quase foi abusado, teve que passar por tratamento psicológico. A minha preocupação com eles foi essa.	As situações de violência vividas pelos alunos: motivo para pensar em desistir da profissão.
[...] eu tive aluno, eu acho que tu lembra, uma delas quase foi molestada, então isso assim a gente acaba absorvendo e querendo resolver, porque uma menina que eu gostava muito tava passando por isso, eu tava sofrendo.	
[...] alunos que se drogavam, com alunos que iam armados, isso tudo eu já tive no... e isso me causava medo, e isso me fez pensar em desistir, porque eu tinha medo.	
E desistir também quando eu via alunas, principalmente alunas, que eram estupradas e molestadas, às vezes não eram meus alunos, mas eu sabia, eu me envolvia com aquela situação. E isso me entristecia muito e às vezes me dava vontade de desistir.	
É uma coisa que eu preciso trabalhar, essas situações, que não são minhas, não são problemas meus, às vezes eu trago pra mim e quero resolver, e adoeço porque não consigo resolver.	
E é uma coisa que eu tenho todos os anos, porque esse ano eu já tive problema nesse sentido, de aluna que teve um problema... em casa... e eu não posso fazer nada. A gente passa o problema pra direção e a direção passa pro conselho tutelar e acabou, a professora tem que ficar muda e calada.	
Eu vou fazer o que numa situação dessas? Eu vou morrer é? Eu vou morrer não. Eu faço a minha parte como professora, hoje eu ensino, educo, e eu cuido.	
O que me leva a me entristecer com a minha profissão é isso, são esses problemas e a questão da marginalidade. Hoje a gente tem medo de dar aula.	
Eu tenho alunos de 12 anos que eu olho pra ele, assim, "menino, você é tão lindo", mas o menino tá sujo. Eu ensinei ele a tomar um banho direito, "esfregue o cabelo assim, dê a unha, me dê sua unha, deixa eu cortar".	Cuidar contraditoriamente faz parte da atividade docente
Eu faço coisas que é pra mãe fazer. Ele tem 12 anos, mas a unha deste tamanho, podre. Eu não aguento ver um negócio desse e ficar quieta. "chega", "o que você vai fazer, tia?", "eu vou cortar a sua unha". E eles gostam disso, porque eles querem esse cuidado, que a mãe tem? Que a mãe não tem. Aí eu olho um aluno meu fedido...	
Ser professor é dom. Você é e acabou, no mundo você não vai ser mais nada na sua vida. Você vai correr atrás de ser outra coisa, mas você não vai conseguir.	Ser professora é algo que não se pode recusar a

Ser professor você nasce com isso, não tem pra onde. Eu já tentei ser outra coisa mas não rola. Eu não sei fazer nada, só sei fazer isso. Só sei ser professora.	ser: várias tentativas em sair da profissão docente.
[...] mas eu gosto da minha profissão. E não adianta eu correr pra outro lugar que não vai dar, eu vou ter que ser professora até o fim, não tem jeito.	
Eu nasci com isso e pra onde eu corro, pra igreja, eu sou professora. Eu digo: gente, eu não quero o ensino. "Mas você vai, que você tem jeito", e realmente quando eu vou ao ensino, os meninos gostam de mim.	
Ah, já fiz concurso pra outras coisas também, estudei pra caramba, estudei até mais do que pra ser professor e não passo.	

NÚCLEO 2: As mediações que constituem a atividade docente. *"Então a gente não conseguia ter muito o que fazer por não ter um material...".*	
Pré-indicador	Indicador
Mas nessa época a gente não tinha nada de material na escola pra fazer.	A falta de material escolar, de livro didático e a estrutura física da escolar: problemas enfrentados pela professora na realização da sua atividade.
A gente tinha um notebook, mas aí o som não pegava, a gente tinha que pegar um som, fazer umas gambiarras, uma loucura.	
O material individual dos meninos, que eles não tinham, desde que eu cheguei lá eles não tinham, eles não tinham lápis de cor, tudo isso eles tinham que comprar. E aí não são todos que tem condições. Então, a gente não usava porque só um ou dois tem? Aí a gente evitava de fazer essas atividades, porque era impossível de fazer.	
[...] a escola tava passando por problemas muito sérios de verba mesmo, né? Que tava vindo pouco.	
[...] a gente tava na reclamação muito grande com relação a material. Então a gente não conseguia ter muito o que fazer por não ter um material, não ter instrumento mais dinâmico com os meninos. Então a gente se detinha muito aos livros.	
A escola tava suja, os banheiros tavam horríveis, a merenda não tava uma merenda de tanta qualidade... tinha merenda, mas não era tão boa assim.	
A escola tava com falta de funcionário de limpeza, eu lembro, na época a escola tava suja... E tava passando por muitas dificuldades.	
Porém, naquele dia, naquela época, a gente tava sem televisão, tava só com o notebook. E o notebook eu acho que já tava com alguém, já tava agendado. Também não sei se tinha. Mas a possibilidade do notebook era tão remota naquela escola que eu deixava pra lá.	
Eu não tinha recursos multimídia, mas eu tinha um livro muito bom para se trabalhar.	
Podia ter recurso multimídia? Podia. Podia ter algo mais dinâmico? Podia. Mas a gente não tinha nada na escola. Não tinha material nenhum e para agendar uma televisão, alguma coisa, a gente agendava hoje para só conseguir na outra semana, porque eram muitos professores, então eu me retia muito ao livro e esse livro eu realmente gostava muito.	
Aquele mapa que tava lá, eu acho que eu lembro, não fui eu que fiz, foi a professora da tarde, que a gente dividia a mesma sala, de quarto ano.	
Eu teria que ter algum recurso multimídia. Eu gosto muito de colorido, então gosto muito de utilizar o livro.	

Aí pronto, nessa aula, como nem todo mundo tem (o livro didático), aí junta. Eu sempre faço dupla, ficam juntos um com o outro e às vezes até os dois têm, mas se juntam, mas tudo bem. Então eles acabam se juntando pra ver o livro e fazer as atividades do livro.	
Mas nessa turma, especificamente, tinha muito aluno que faltava livro, então eu não fazia prova. Eu podia fazer uma atividade avaliativa, mas com a minha ajuda e muito trabalho.	
Nesse ano eu tive muito problema. Não tinha livro didático pra todo mundo.	
[...] eu não faço avaliação quando não se tem os livros, quando nem todo mundo tem o livro, eu faço trabalho então quando eu vou avaliar o aluno.	
Aí uma atividade extra, uma atividade xerocada, a gente xerocava só uma atividade por semana, ou seja, eu tinha que escolher que disciplina eu ia xerocar uma atividade.	
Aí depois eles fizeram a atividade do livro, nós respondemos, eu fiz a tarefa e passei a tarefa de casa.	O livro didático como principal recurso para realização da aula.
Eu não tinha recursos multimídia, mas eu tinha um livro muito bom para se trabalhar.	
Ele tinha tudo que eu queria num livro, então assim, a aula, ela era uma aula do livro didático, mas era um livro que proporcionava atenção e os meninos gostavam de ver porque tem muita figura, é um livro muito colorido, mapa do Brasil colorido e falava de... todos os assuntos que tinha, tinha muito colorido e isso chama a atenção.	
Então a gente se detinha muito aos livros.	
Porque o livro a gente tem que usar, né?	
E eu gosto de usar o livro... Eu acho importante fazer essa leitura do livro, fazer as atividades... Eu gosto. Aí eu sempre uso, não deixo o livro didático de lado não. Eu sempre uso. Gosto bastante...	
Então, é necessário usar o livro didático, até porque o livro didático é bem dinâmico e os textos são bons, eu gosto do livro didático do quarto ano.	
Eu sempre ponho uma atividade extra, mas eu uso o livro. Uso o livro e depois uma atividade extra. Sempre assim.	
[...] então eu me retia muito ao livro e esse livro eu realmente gostava muito.	
Podia ser que tivesse algo mais, ou talvez só tivesse o livro didático, mas com certeza fui eu que quis fazer porque eu gostava muito desse livro, quis usar o livro, basicamente o livro.	
[...] mas o livro didático fui eu que quis usar e a atividade também.	
Não me preocupava muito com a aula de Geografia, porque eu gostava muito do livro.	
[...] a minha aula de Geografia era basicamente usar o livro didático, porque ele tinha tudo aquilo que eu queria passar.	
Eu lembro que esse livro colocava muito a questão pra desafio, pesquisa... então eu gostava muito. Se não tinha no livro, mas o livro pedia pra pesquisar, então acabava que dinamizava as aulas, ele mesmo proporcionava essa dinâmica de fazer trabalho em grupo, de fazer pesquisa.	

O assunto que era dado, que tinha no livro era suficiente. Ele era muito, muito... ele era tudo que eu queria como professora passar para os meus alunos.	
Então quando eu pegava pra fazer planejamento em cima do livro de Geografia, eu via nas atividades muita pesquisa, muito trabalho em grupo.	
Eu gosto muito desse livro de Geografia desse ano. Esse livro eu usava com o quarto ano eu gostava muito, porque era um livro muito colorido, era um livro com muitas figuras e as atividades eram boas de serem feitas, eu gostava bastante daquele livro, então assim, a aula de Geografia eu me voltava muito ao livro didático, porque realmente foi um livro que eu amei trabalhar.	
Era muito bom esse livro. E assim, o assunto que tinha nele, que eu passava, pra mim já tava completo.	
[...] mas eu acredito que o que o livro trazia já era o suficiente. Eles não me perguntavam mais coisas, entendeu? Já era suficiente aquilo que tinha.	
Eu me prendo muito ao livro porque eu não tinha nada disso na escola, mas eu acho que um documentário... um documentário não, uma explicação sobre o mapa, aí slides, figuras, desenhos, sei lá, eu acho que tudo isso a gente pode pesquisar e eu acho que a gente consegue, porque a internet tem de tudo né... sem o uso do livro, eu acho que ia usar o datashow pra dar essa aula.	
Eu teria que ter algum recurso multimídia. Eu gosto muito de colorido, então gosto muito de utilizar o livro.	
Aí pronto, nessa aula, como nem todo mundo tem (o livro didático), aí junta. Eu sempre faço dupla, ficam juntos um com o outro e às vezes até os dois têm, mas se juntam, mas tudo bem. Então eles acabam se juntando pra ver o livro e fazer as atividades do livro.	
Mas nessa turma, especificamente, tinha muito aluno que faltava livro, então eu não fazia prova. Eu podia fazer uma atividade avaliativa, mas com a minha ajuda e muito trabalho.	
Nesse ano eu tive muito problema. Não tinha livro didático pra todo mundo.	
[...] eu não faço avaliação quando não se tem os livros, quando nem todo mundo tem o livro, eu faço trabalho então quando eu vou avaliar o aluno.	
E como tinha o cronograma de prova, porque era obrigatório e a gente questionava: nem todo mundo tem livro!	
[...] quando eu faço o meu planejamento, eu uso o livro, eu gosto do livro, toda semana eu uso o livro.	
Português aí eu faço o conteúdo do livro, atividade do livro e eu sempre boto atividade extra, aí entre parênteses eu coloco que tipo de atividade extra.	
Eu nunca utilizo só o livro no meu planejamento eu faço isso, mas por quê? Porque eu chego no final de semana e eu pesquiso, aí eu uso...	
Foi o planejamento que eu fiz de filme, assistir filme, aí eu coloco sempre o conteúdo do livro, o livro e uma atividade extra.	
Mas no planejamento que a gente faz semanal, tinha como objetivo isso, foi um tipo de gênero né? Que a gente trabalhou, os quartos anos, que a gente fazia o semanário todos os quartos anos juntos.	O planejamento realizado por ródizio:

Mas a gente não consegue ter (um planejamento coletivo). Então, um momento que é pra ter departamento com coordenadora, a coordenadora... como são poucas, tu viu né?	prescrição para a atividade do grupo de professoras do 4 ano.
O planejamento que a gente faz... é uns três, cada uma fazia uma semana. Mas já tava lá perguntas... Com certeza já tava no planejamento aquelas perguntas	
[...] aí eu já digo no planejamento, marquem, tá aqui meu pendrive, aí cabe ao professor querer fazer isso ou não, aí quando eu faço meu planejamento eu sempre coloco uma atividade extra, aí é filme, atividade xerocada, o datashow com os slides [...]	
Porque é o mesmo planejamento pra todas.	
Eu faço o meu planejamento, quando é a minha semana.	
Aí ficou bom, eu gosto, ficou mais organizado e um ajuda o outro, uma professora ajuda a outra.	
Então quando eu pegava pra fazer planejamento em cima do livro de Geografia, eu via nas atividades muita pesquisa, muito trabalho em grupo.	
Até porque não tínhamos o professor de educação física e os alunos voltavam para casa...	
"Eu quero meu departamento", aí eu tirava um dia na semana pro meu departamento, as três horas seguidas, aí o aluno ficava comigo de sete às oito, depois ia embora.	
[...] quando eu faço o meu planejamento, eu uso o livro, eu gosto do livro, toda semana eu uso o livro.	
Português aí eu faço o conteúdo do livro, atividade do livro e eu sempre boto atividade extra, aí entre parênteses eu coloco que tipo de atividade extra.	
Eu nunca utilizo só o livro no meu planejamento eu faço isso, mas por quê? Porque eu chego no final de semana e eu pesquiso, aí eu uso...	
Foi o planejamento que eu fiz de filme, assistir filme, aí eu coloco sempre o conteúdo do livro, o livro e uma atividade extra.	
Aí uma atividade extra, uma atividade xerocada, a gente xerocava só uma atividade por semana, ou seja, eu tinha que escolher que disciplina eu ia xerocar uma atividade.	
aí eu colocava uma atividade extra, uma atividade xerocada, utilizava na minha semana o datashow, aí eu pesquisava na internet um documentário, um vídeo [...]	
Eu escutava muita reclamação no sentido de direção e coordenação quando a gente fazia um planejamento diferenciado. A gente ia estudar morros, montes, vales, essas coisas. Tinha uma região lá mesmo, que é a do Catolé, que a gente podia dar uma aula lá. Aí... mas tinha que ter o ônibus pra levar os meninos, tem que ter água, tem que ter um lanchinho...	
"Mas a gente tem que conseguir o ônibus, vamos correr atrás". Se corria atrás mulher, se fazia ofícios. Manda. Mas a SEMED não ajuda, não.	A falta de apoio da SEMED.
A SEMED não ajuda, porque eu não vou fazer sozinha, eu preciso de ajuda da secretaria, a secretaria não ajuda, eu vou fazer o que? Aí... Não era por falta de ofício que se entregava, não era por falta de pedido. Não era por falta de relatório, não era por falta de nada, porque eu escrevia, fulano escrevia, fulano pedia, corria atrás, mas não se via.	

[...] a secretaria chegou e disse: eu pago a você, pra você não ter o seu departamento, eu te dou duzentos e poucos reais a mais e você fica na sala de aula. Eu decidi: não, não quero! Eu quero o meu departamento. Aí os alunos voltavam pra casa.	
E aí "tinha ladrão no Fique Alerta", não sei o que, "tia, fulano tava lá", aí falaram o nome do repórter, tipo eles conhecem tudo do Fique Alerta. Eu acho que foi por isso que eu citei o Fique Alerta (risos).	A presença da violência na vida dos alunos.
Mas se eu falei isso, foi porque é o mundo deles, eles vivem assistindo Fique Alerta.	
[...] é o único programa de telejornal que eles assistem. É o Fique Alerta. Não assistem Jornal Nacional.	
Acho que foi por isso que eu citei o Fique Alerta, e também porque o Fique Alerta já tinha ido na escola. Teve uma época que o Fique Alerta tinha ido na escola, mataram um próximo a escola. E aí foi uma danação.	
Mas eu acho que é porque é o mundo deles, é o Fique Alerta é o mundo deles. Tipo, "tia mataram um numa lotação, eu vi no Fique Alerta", assim, eles assistem o Fique Alerta.	

NÚCLEO 3: Atividade docente: a aula realizada por uma professora de escola pública de Maceió/AL *"Explica um assunto, faz uma atividade e corrige. Todo professor faz isso. Uma coisa simples, tradicional, mas que é importante. Para mim é importante".*	
Pré-indicador	Indicador
[...] eu nunca precisei falar um pouco mais, mas eu acredito que o que o livro trazia já era o suficiente. Eles não me perguntavam mais coisas, entendeu? Já era suficiente aquilo que tinha.	Significações da atividade realizada.
Ficou faltando muita coisa? (no mapa que estava na parede da sala de aula) Ficou, mas o livro complementou aquilo que não tinha lá, então se ele não viu lá... e foi boa a pergunta dele, né? Ele não viu lá, questionou e eu disse: não, mas tem no livro. Olha aí, faltou lá, mas tem no livro.	
Depois que eles foram lá pra frente, falaram, a gente discutiu um pouco, cada um deu sua opinião, curta, mas deu...	
Inicialmente falei sobre o que a gente ia fazer, expliquei a atividade daquele dia, depois formei duplas pra que realizassem a atividade... depois chamei alguns deles pra relatar o que eles tinham feito na atividade, o que tinham escrito na atividade, depois...	
Que era pra responder as questões do livro, vê uma entrevista na íntegra, que estava no livro...	
Não. Tem que intervir a todo momento. Não entendem mesmo. Tem perguntas ali (no livro didático) que eles realmente têm muita dificuldade, e aí é nessa hora que você tem que intervir.	
Eu fazia muito trabalho, eu gostava muito de apresentação, para ver se eles se soltavam mais.	
Mas eles não tinham, realmente, noção do que era a Antártida. Eu achei que o que tinha no livro já era suficiente...	
Eu fiz a correção da atividade de classe, que é básico, né? Acho que é a base.	

Explica um assunto, faz uma atividade e corrige. Todo professor faz isso. Uma coisa simples, tradicional, mas que é importante. Para mim é importante.	
Porque eu não respondia, eles que respondiam o que tinham feito. Quando erravam, eu intervia, mas eles que responderam, então eram alunos muito participativos, essa turma é muito boa...	
Foi uma correção normal de atividade, todos responderam, né, eu percebia ali que todo mundo falava, respondia. Foi uma coisa simples, mas eu acho importante que tenha na aula.	
Vai ser o dia inteiro só nisso, porque eles vão produzir a câmera, eles vão produzir o microfone... As perguntas eu posso deixar eles pra fazer... Se eles vão perguntar... Talvez eu elabore um tema né, coloque um tema... A medida que eu ver o nível da turma, como é que tá, mas eu acho que eu colocaria um tema e a repórter eles iam se virar em fazer as perguntas.	O tempo de aula: preocupação que norteia a atividade da professora.
Agora eu acho que ia dar praticamente o dia inteiro, só isso. Mas... Não tenho problema se isso acontecesse. Ia ser divertido.	
[...] não ia dar tempo de fazer a atividade do livro. Mas aí fazia depois, outro dia fazia. Eu acho que eu podia ter feito isso.	
Ia ser assim a aula. Ia durar o dia inteiro, mas ia ser bom.	
[...] eles produziram com a minha ajuda uma entrevista, entenderam o texto, conseguiram responder as questões... Poderia ter sido melhor? Poderia. Mil vezes melhor. Mais dinâmica, mais divertida.	Poderia ter sido melhor. Faltou dinâmica e diversão.
[...] eles poderiam ter feito muito melhor se eu tivesse... Feito com mais dinâmica, eu acho que tava melhor. Aí pronto, o fato de ter ido só um eu não gostei, não. Era pra eu ter chamado o outro pra ir também.	
Era pra ser uma coisa mais dinâmica e acabou se tornando monólogo, sei lá. Ficou uma coisa bem... simples.	
Eu acho que eu devia ter sido mais dinâmica.	
Eu podia ter feito trios, um filmava, outro com um microfone, acho que ficava mais interessante.	
Eu podia ter tornado a aula assim, mais dinâmica, mais divertida. Aí colocava um filmando, um outro com o microfone, ia ficar mais engraçado [...] Assim, iam ser mais atuante, acho que todos iam querer participar, porque eles gostam da folia.	
[...] E se divertir também, eu queria mais era diversão nessa aula (risos), só que eu acho que eu podia ter produzido um pouco mais de diversão.	
Agora, se fosse mais dinâmico ficava muito melhor, ia ser muito mais gostoso a aula. Faltou um pouco mais de dinâmica.	
Depois que eu fiz essa parte que foi dinâmica, mas que poderia ter sido muito mais, a gente foi pro livro.	
Mas, de qualquer forma, eu fiz o que eu gosto na sala, que é de participar, fazer eles participarem. Eu não gosto de aula que eu falo, falo, falo... Eu gosto quando eles abrem a boca.	
Mas eu tava tão preocupada com o objetivo que tem que seguir à risca, o cronograma do semanário e eu nem pensei nisso.	A professora muda o planejamento durante a aula. A prescrição é
A gente planejou uma coisa, de repente, muda tudo.	
A gente fugiu um pouco do planejamento falando um pouco sobre a questão da escola, do banheiro e eles falaram muito do que achavam...	

Aquelas perguntas foi no planejamento. O planejamento que a gente faz... é uns três, cada uma fazia uma semana. Mas já tava lá perguntas... Com certeza já tava no planejamento aquelas perguntas.	ressignificada pela professora.
Em mim, em mim mesma. (risos) Eu acho que em coisa que eu queria responder, se eu tivesse a idade deles. E até porque como eles... Aí, eu acho que eu inspirei em mim e assim...	
Mas eu acho que foi isso, eu acho que era a pergunta que eu queria responder e que eram fáceis de responder.	
Perguntas fáceis de responder, foi isso. Acho que foi mais isso, porque eram fáceis. Eu quis formular perguntas fáceis que iam deixar eles bem a vontade.	
Tava não no planejamento. Foi. Foi uma coisa que surgiu, porque todos eles acharam que o problema do banheiro era um dos piores da escola.	
Mas surgiu na hora, não foi uma coisa planejada não. Foi assim, surgiu na hora. Mas foi bom.	
Não, não veio no planejamento não. Eu acho que veio assim: perguntas pra serem feitas aos alunos. Eu acho que teve só a questão da dinâmica, né? Dinâmica de pergunta e resposta, elaboração de perguntas e reportagem... As perguntas foi eu quem formulei.	
Foi. Não veio as perguntas... aí cada professora que pegou esse planejamento tinha que reformular.	
Eu acho que a gente se prende muito a um planejamento e esquece das vertentes que esse planejamento pode ter. E aí a gente se prende muito aquilo que tá escrito e esquece que pode ter outras coisas.	
Isso tudo tem no semanário, a gente já segue isso, mas a metodologia é minha, a avaliação também é minha.	
Apesar de que no conjunto a gente já faz completo, independente do que você vai fazer ou não, mas aí você pode mudar. O interessante de ser assim é que a gente siga o mesmo conteúdo pra não fugir muito na hora das avaliações [...]	
Mas aí, vamos fazer uma coisinha, vamos dar um nome diferente, vamos fazer uma atividade avaliativa, não vai ser prova, isso pra coordenação, com a ajuda do professor, então acabava ajudando o aluno na prova.	Cada professora prepara a prova de uma disciplina.
Teve algumas provas que eu fiz e que os alunos eu acho que não tinham dúvida, eu lembro. Mas eu tinha feito resumos no caderno e eles estudaram por esse resumo.	
Mudava o nome, atividade avaliativa, com a ajuda dos professores, o que não deixava de ser uma prova, e quando eu não fazia o resumo no caderno, pra eles estudarem.	
Cada uma se divide (as avaliações) e fica com uma disciplina, e eu só fico com Geografia.	
Não me bote História, pelo amor de Deus, não bote Português e Matemática, me coloque Ciências ou Geografia, ou as duas, aí eu sempre fico com as duas, porque eu gosto e são aulas que eu tenho mais conhecimento, tenho mais habilidade, eu acho, aí eu gosto de dar aula de Geografia, eu gosto.	
E eu sempre elaboro (avaliação) Geografia e Ciências.	
[...] aí a atividade extra muitas vezes é um trabalho que eu gosto de fazer em dupla, em trio, trabalhos simples, que não vai ser tão difícil de ser	

feito, vai ser assim, simples de fazer e que a gente pode fazer naquela hora, ali na atividade.	
Porque eles não tinha livro então eles não têm culpa, então eu fazia resumo do assunto e eu queria que fizesse parte da atividade avaliativa, aí eu fazia o resumo, e muitas vezes eu não ajudava porque eles tinham o resumo no caderno e estudavam pelo caderno, mas basicamente era isso.	
[...] na hora de elaborar prova eu só gosto de elaborar Geografia e Ciências, é a maior briga, não me bote pra fazer a de matemática [...]	
[...] porque a gente elabora prova junto também, aí divide, depois a gente fica tirando uma a dúvida com a outra: o que tu achas aí, achas que eu devo colocar isso?	
Eu errei naquela hora com o G., podia ter tirado a dúvida coletivamente...	O que não deu certo na atividade. O que a professora faria diferente.
Eu acho que eu errei na hora da leitura. Podia ter feito leitura coletiva, mas eu não fiz a leitura coletiva porque eles conversam muito, aí ficam muito soltos, aí eu prefiro individual, mas eu podia, porque já ajudava muito mais, todo mundo tinha muita dificuldade.	
E quando faz a leitura coletiva, o outro tem vontade de ler, mesmo que erre, mas lê, mas fala. Devia ter feito leitura coletiva.	
Eu devia ter parado e ter feito uma leitura individual cada um no seu canto quieto lendo assim com a mente, depois fazia coletiva.	
Eu acho que errei também na parte do G. Eu acho que eu errei porque até hoje não aprendi a desenhar, já era pra ter...	
Se eu soubesse desenhar eu tinha feito a rosa dos ventos lá no quadro e explicado, tirado a dúvida dele e todo mundo ia acabar aprendendo, porque podia ser uma dúvida de outras pessoas também.	
Foi o G., ele teve dúvida, na rosa dos ventos, nos pontos colaterais, aí eu fui diretamente no livro explicar pra ele.	
Eu podia ter ido pro quadro e ter tirado a dúvida dele e todo mundo poderia escutar, porque poderia ser uma dúvida de todo mundo, mas eu não fiz isso, eu fui no livro dele explicar exclusivamente para ele...	
Porque eu não sei desenhar. Ai, eu sou péssima de desenho, eu não tenho coordenação motora então eu não fui por causa disso.	
Hoje foi bom eu ter visto o G. quando perguntou e eu fui lá diretamente a ele, só a ele. Eu acho que eu ainda faço isso. E não é pra fazer isso, é pra responder coletivamente, porque pode ser a dúvida de muitos.	
Às vezes, por ser cômodo, a gente vai lá e explica "fulano...", né? As vezes por não saber desenhar, como foi nesse caso, porque realmente eu não sei desenhar, mas eu podia fazer qualquer rabisco e eles iam entender, porque era uma turma muito boa.	
Eu acho que eu vou dar mais atenção as indagações dos alunos e quando eu der... Vou dar mais atenção e vou responder pra todos. Sem distinção. "ah, mas é a dúvida só de fulano", não, mas todo mundo escuta.	
Por que eu falei em Fique Alerta? Primeiro porque eu gosto de Fique Alerta, não vou ser hipócrita. Eu gosto de Fique Alerta, eu gosto do German Lopes.	A escolha da atividade passa pelo que a professora gosta.
[...] eu gostava de dar aula de Geografia, é uma disciplina que eu gosto de dar aula, Geografia e Ciências, porque eu gosto muito da participação dos meninos.	

Português e Matemática é um pouquinho massacrante, porque é aquilo, aquilo, aquilo e cansa.	
E eu gosto muito de dar aula de Geografia e de Ciências, são as disciplinas que eu mais tenho vocação, que eu mais tenho habilidade [...].	