

Recebido em: 25/01/2023

Aceito em: 01/06/2023

Como citar: Oliveira, L. C., Pinheiro, F. P. H. A., Aquino, C. A. B., Rodrigues, H. M. P., Rodrigues, D. S., & Vieira, E. M. (2023). Estudo de Caso sobre a Atividade Docente: Família, Alunos e Sistema Educacional. *PSI UNISC*, 7(2), 54-72. doi: 10.17058/psiunisc.v7i2.18109

Estudo de Caso sobre a Atividade Docente: Família, Alunos e Sistema Educacional

Estudio de caso sobre la actividad docente: Familia, Alumnos y Sistema Educativo

Case Study on Teaching Activity: Family, Students, and Educational System

Louanne Carneiro de Oliveira

Universidade Federal do Ceará (UFC), Sobral, CE/Brasil

ORCID: 0000-0003-1354-2995

E-mail: louanne.anne@gmail.com

Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro

Universidade Federal do Ceará (UFC), Sobral, CE/Brasil

ORCID: 0000-0001-9289-845X

E-mail: pablo.pinheiro@ufc.br

Cássio Adriano Braz de Aquino

Universidade Federal do Ceará (UFC), Sobral, CE/Brasil

ORCID: 0000-0001-8651-1634

E-mail: brazaquino@ufc.br

Haline Maria Parente Rodrigues

Universidade Federal do Ceará (UFC), Sobral, CE/Brasil

ORCID: 000-0002-4176-8812

E-mail: halineparente@alu.ufc.br

David Sousa Rodrigues

Universidade Federal do Ceará (UFC), Sobral, CE/Brasil

ORCID: 0000-0002-9935-2174

E-mail: davidrdgs@alu.ufc.br

Emanuel Meireles Vieira

Universidade Federal do Ceará (UFC), Sobral, CE/Brasil

ORCID: 0000-0002-7346-4944

E-mail: emanuelmeireles@ufc.br

Resumo

A identidade do docente, vista como um processo, diz respeito à dinâmica entre a forma de se sentir e a maneira de se dizer professor. O objetivo da investigação apresentada é compreender como se dá a busca por um “trabalho bem-feito” no exercício da docência. Tal proposta foi realizada a partir de estudo de caso derivado de uma intervenção, baseada na perspectiva da Clínica da Atividade, efetuada em uma escola de ensino fundamental situada no interior do Estado do Ceará. Foram efetivadas observações das atividades realizadas e autoconfrontações simples, intercaladas com reuniões entre os facilitadores e as oito docentes participantes. Os dados foram submetidos à análise construtivo-interpretativa. Os resultados indicaram que a qualidade nesse exercício laboral é transpassada por questões multifacetadas: realidade social, cultural e familiar dos alunos; relacionamento entre família e docentes; apoio familiar na vida escolar das crianças, entre outras. As professoras desenvolveram estratégias para lidar com tais questões.

Palavras-chaves: Trabalho docente; Estudo de caso; Intervenção psicossocial.

Resumen

La identidad del maestro, visto como un proceso, se refiere a la dinámica entre la manera de sentirse a sí mismo y la manera de decirse a sí mismo como un maestro. El objetivo de la investigación presentada es comprender cómo se realiza la búsqueda de un "trabajo bien hecho" en el ejercicio de la enseñanza. Esta propuesta se realizó a partir de un estudio de caso derivado de una intervención, basada en la perspectiva de la Clínica de Actividad, realizada en una escuela primaria ubicada en el interior del estado de Ceará. Se realizaron observaciones de las actividades realizadas y autoconfrontaciones simples, intercaladas con encuentros entre los facilitadores y los ocho profesores participantes. Los datos fueron sometidos a análisis constructivo-interpretativo. Los hallazgos mostraron que la calidad en este tipo de trabajo está atravesada por cuestiones multifacéticas: realidad social, cultural y familiar de los alumnos; relación familia-maestro; apoyo familiar en la vida escolar infantil, entre otros. Las maestras desarrollaron estrategias para lidiar con tales.

Palabras clave: Trabajo docente; Estudio de caso; Intervención psicosocial.

Abstract

The identity of the teacher, seen as a process, refers to the dynamics between the way to feel himself and the manner to say himself as a teacher. The objective of the research presented is to understand how the search for a "well-done job" in the exercise of teaching is given. This proposal was made based on a case study derived from an intervention, grounded on the perspective of the Clinic of Activity, carried out in a primary school located in the interior of the State of Ceará. Observations of the activities and simple self-confrontations were conducted, interspersed with meetings between the facilitators and the eight participating female teachers. Data were submitted to constructive-interpretive analysis. The findings showed that the quality in this kind of job is crossed by multifaceted questions: social, cultural, and family reality of the students; family-teacher relationship; family support in children's school life, among others. The female teachers developed strategies to deal with such issues.

Keywords: Teaching work; Case study; Psychosocial intervention.

Introdução

As políticas neoliberais ganharam força no Brasil no início da década de 1990 e tiveram repercussões no campo educacional. A ampliação do acesso ao ensino público, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394, 1996), resultou em precarização do trabalho docente (Motta & Leher, 2017; Oliveira, 2007). Tal precarização se fez presente na degradação das condições de trabalho e em mudanças estruturais que levaram à redução de salários e a ampliação da contratação de professores sem vínculo efetivo com as redes de ensino (Morais, Sousa, & Santos, 2018).

Nota-se que, para estes profissionais, tem se acentuado uma fragmentação identitária (Oliveira, 2010) e uma ampliação de suas atividades (Facci, Urt, & Barros, 2018), processos que estão relacionados à intensificação e à complexificação do trabalho docente. Nesse âmbito, percebemos o aumento na carga horária de trabalho e a ampliação das tarefas desempenhadas, que, por vezes, levam

os professores a exercer funções que não são típicas de sua profissão (psicólogo, assistente social, enfermeiro, cuidador dentre outros). Essas demandas são fatores que contribuem para a fragmentação da identidade profissional do professor e para a construção de um perfil multifacetado e polivalente. Assim, cria-se o ideário de que ensinar, por vezes, não é o mais importante. Isto leva a uma mobilização de atributos pessoais para a resolução dessas demandas (Oliveira, 2004; Lelis, 2012; Dal Ri & Piovezan, 2019). Além disso, os professores passaram a ter de lidar com atividades administrativas, o que restringe o tempo dedicado às atividades docentes (Reis & Cecílio, 2014).

Há, ainda, sobre a disseminação do pragmatismo e do utilitarismo do conhecimento. Isto faz a escola ser orientada pela lógica de mercado, o que ocasiona a massificação e a generalização do ensino (Souza, 2017). Nesse sentido, observa-se a pressão exercida pelo sistema educacional,

pelos pais dos alunos e pela própria escola em função da exigência do cumprimento de metas (Oliveira, 2010). Isso influencia o trabalho do professor, que se vê obrigado a obter resultados quantificáveis e, de preferência, superiores aos de outras escolas. As constantes cobranças e pressões afetam a autoestima dos docentes e provocam sentimentos de incapacidade, frustração, desmotivação em relação ao próprio trabalho e dificuldade em mobilizar os alunos em sala de aula, além de adoecimento (Facci, Urt, & Barros, 2018).

Como fatores estruturais que dificultam o trabalho do professor, citamos as precárias condições físicas das escolas; a indisponibilidade e falta de diversidade de materiais para ensinar; as péssimas condições de pagamento e a alta carga horária de trabalho. Soma-se a isso a falta de apoio técnico pedagógico; a falta de incentivos à formação continuada; planos de carreira pouco atraentes; a quantidade excessiva de alunos por turma, o nível de violência e a falta de segurança na região em que as escolas estão inseridas (Albuquerque et al., 2018; Diehl & Marin, 2016).

Além de fatores estruturais, existem aspectos relacionais que influenciam na qualidade do ensino. Temos como exemplo os relacionamentos conflituosos entre alunos e docentes, mediados pelo ideário de fracasso escolar, pelas queixas sobre comportamentos inadequados e pelo desinteresse dos estudantes, assim como a falta de acompanhamento da família (Albuquerque et al., 2018; Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto & Santos, 2014). Isto, se considerarmos, ainda, a dificuldade de mobilizar os alunos para a aprendizagem, gera nos professores sentimentos de desamparo e a falta de reconhecimento em relação ao próprio trabalho (Lelis, 2012).

Ademais, há a realidade socioeconômica na qual os estudantes estão inseridos, que impacta o processo de ensino-aprendizagem. O contexto sociocultural no qual o aluno vive, as relações que constrói, o ambiente doméstico utilizado para os estudos, o apoio ou o interesse familiar pela

aprendizagem dos discentes e o nível de escolaridade dos pais se associam ao sucesso ou ao fracasso escolar (Ribeiro & Vóvio, 2017). Essa realidade influencia o trabalho dos professores que se veem desafiados por tais condições.

A despeito deste contexto, é importante lembrar Paulo Freire (1996/2015) quando nos mostra que ensinar é possibilitar caminhos para a produção e para a construção do conhecimento e não, meramente, a transferência deste. Aquele que forma também se forma e re-forma ao formar o outro. E aquele que é formado, além de formar a si mesmo, também, forma ao ser formado. Nesse sentido, podemos dizer que a identidade do docente, vista como um processo, diz respeito à dinâmica entre as maneiras de se sentir e se dizer professor. Perfaz-se, assim, um lugar de conflitos e lutas na construção da profissão docente (Nóvoa, 2017).

Diante dessa realidade, nos questionamos sobre a qualidade do trabalho docente a partir de uma intervenção em Clínica da Atividade realizada com professoras de uma escola pública de ensino fundamental. Ao longo da intervenção, percebemos que as docentes que participaram do processo viam-se em um dilema: os alunos obterem um bom resultado em avaliações externas não correspondia, exclusivamente, ao que elas acreditavam ser um bom exercício do magistério. A qualidade do trabalho docente tornou-se objeto de discussão. Desta forma, traçamos como objetivo do estudo ora apresentado compreender como se dá a busca por um “trabalho bem-feito” no exercício da docência.

Referencial teórico

Como afirmado anteriormente, as ferramentas teórico-práticas da intervenção realizada derivaram da Clínica da Atividade. Essa perspectiva, a partir de um método clínico, busca transformar a dinâmica de ação dos sujeitos, tendo em vista a revitalização das culturas profissionais e considerando a função psicológica do trabalho para o seu

desenvolvimento. Em uma visada histórico-desenvolvimentista (Vygotsky, 1996), as intervenções colocam as atividades cristalizadas em movimento, de modo que suas gênese sejam descortinadas e novos potenciais de ação possam ser evidenciados e colocados à disposição do coletivo de trabalho. Para tanto, é necessário levar em consideração a relação entre a subjetividade e a atividade em uma perspectiva histórica e dialética (Clot, 2007).

A Psicologia do Trabalho tem como ponto de partida o próprio campo, a realidade de trabalho, e retorna sempre para esse ponto. Existe também a compreensão de que não se realiza psicologia do trabalho sem que haja uma transformação da situação de trabalho, além da escuta e da recriação das pessoas que estão inseridas nesse contexto (Clot, Soares, Coutinho, Nardi, & Sato, 2006).

Para compreender a questão delimitada neste trabalho, faz-se necessário esboçar brevemente alguns conceitos da Clínica da Atividade. Primeiramente, o conceito de que a atividade é triplamente dirigida. Admite-se que a atividade é dirigida pela conduta do sujeito que a executa, direcionada ao objeto da tarefa em si, e finalmente, é voltada para os outros, perfazendo, assim, suas três direções. Desse modo, “toda a actividade profissional é considerada uma coactividade, uma contra-actividade no sentido em que é sempre uma resposta à actividade dos outros” (Santos, 2006, p. 35).

Somado a isso, temos as quatro dimensões que compõem o ofício (Pinheiro, Costa, Melo, & Aquino, 2016): a dimensão pessoal (ou estilo profissional) traduz a apropriação feita pelo trabalhador dos modos de proceder consagrados pelo grupo. Diante das dificuldades singulares enfrentadas na realização das atividades e a partir das experiências advindas de suas pré-ocupações (Clot, 2007), o sujeito recria formas de agir e, desta forma, pode trazer novos elementos para a cultura desenvolvida por seu grupo de pares.

Pensar tal cultura nos leva a discutir a dimensão transpessoal, que correspondente à

história coletiva do trabalho, o gênero profissional ou trabalho da organização. Tal gênero se constitui nas normas de convivência, nas regras tácitas de execução laboral e nas obrigações partilhadas implicitamente. O trabalhador se vale do gênero para enfrentar os impedimentos que a atividade real impõe e sua revitalização é visada quando das intervenções em Clínica da Atividade (Clot & Kostulski, 2011; Ruelland-Roger, 2013). Intervenções que partem da dimensão interpessoal do ofício, que se refere aos diálogos e interações no trabalho, remete ao fato da atividade sempre uma “contra-atividade”. Por fim, têm-se a dimensão impessoal: são as prescrições, regras, modos de operar, horários e organização do trabalho (Pinheiro et al., 2016).

Na perspectiva da Clínica da Atividade (Clot, 2013), compreende-se a saúde não como a ausência ou combate de agravos e doenças, mas como o potencial de se promover o agir autônomo e criativo dos trabalhadores. A saúde estaria em xeque, antes mesmo de se instalar uma doença propriamente dita, quando o trabalhador se encontra absorto em contextos profissionais dos quais ele perde a capacidade de se apropriar. Por não ter sua autonomia e criatividade preservadas, o trabalho não teria sua função psicológica mantida, devido a remoção dos traços subjetivos na atividade do trabalhador que nela não mais se reconhece e, assim, adoece, mesmo que tenha sua eficiência mantida e consiga apresentar os resultados esperados pela organização. Nessa perspectiva, entende-se que “quando as coisas começam a ter relações entre elas, de modo totalmente independente de nós, ficamos, então, limitados à mera sobrevivência” (Clot, 2013, p. 05).

Desta maneira, saúde e doença podem ser pensados por sob os desdobramentos do par conceitual poder de agir e atividade impedida. O “trabalho bem-feito” (Clot, 2017), por sua vez, pode ser pensado como aquele que possibilita reconhecer a si mesmo, tanto de forma individual quanto coletiva, “sintonizado com uma história profissional que se persegue e pela qual cada um se sente responsável” (Clot, 2010, p. 15). O trabalho bem-feito é

transpassado pelo poder de agir, que pode aumentar ou diminuir em função da alternância entre sentido e eficiência da ação, no qual opera o dinamismo da atividade, a sua eficácia. O poder de agir é desenvolvido a partir da troca, tida como fonte de energia (sentido), e da técnica, vista como fonte de economia (eficiência). É por meio da alternância entre essas duas tendências que ocorre o desenvolvimento do poder de agir e a manutenção da eficácia.

O trabalhador adoece, portanto, ao ter no inusitado e nas surpresas do seu exercício profissional impedimentos ao exercício de sua atividade, frustrando-se, ou seja, ao tendo sua atividade impedida. E tem sua saúde preservada e promovida ao agir de forma criativa e produzir relações entre as coisas que não existiria sem a sua intervenção, ampliando o seu poder de agir. A ampliação do poder de agir corresponde, então, a uma maior integração entre subjetividade e atividade. Integração que se reflete numa maior apropriação e reconhecimento do e no trabalho, o que preserva sua função psicológica e conseqüentemente promove saúde ao possibilitar o exercício da boa tarefa, que é aquela que “permite o desenvolvimento do sujeito no momento em que se realiza” (Santos, 2006, p. 6).

Fica evidente que em Clínica da Atividade não se separa o bem fazer do bem-estar. Na verdade, nessa perspectiva, a qualidade do trabalho, a eficiência profissional, é o grande promotor de saúde para o trabalhador. É nesse sentido que Clot (2013) fala do ofício como operador de saúde. O ofício e a interdependência das dimensões pessoal, impessoal, interpessoal e transpessoal que o sustenta rompem com a separação artificial entre atividade e subjetividade e entre saúde e trabalho. Ele atravessa tanto os coletivos de trabalho como cada trabalhador que o compõe e é para ambos não apenas uma referência para o exercício do trabalho bem-feito, mas também um recurso para manter a qualidade do trabalho frente aos desafios da atividade real. Assim, o ofício pode ser tanto um recurso para a saúde

como para a doença, sendo o cuidado deste pelos coletivos profissionais o fator determinante tanto para a qualidade do trabalho como para a saúde dos trabalhadores, que para a Clínica da Atividade se retroalimentam num círculo virtuoso que une as questões do bem fazer a do bem-estar.

Método

Cabe pontuar que a pesquisa em Clínica da Atividade ocorre em momento separado e posterior a ação dos facilitadores que atuaram no contexto de trabalho (Brandão, 2014). Difere, portanto, de perspectivas como a pesquisa-ação (Tripp, 2005) e a pesquisa-intervenção (Rocha & Aguiar, 2003), nas quais, resguardadas as singularidades de cada proposta, o pesquisador se dispõe a transformar a realidade estudada e, simultaneamente, levar a cabo a construção de dados, tendo em vista uma agenda de investigação que, por vezes, é formulada em parceria com os sujeitos visados pela pesquisa.

A Clínica da Atividade tem estratégias metodológicas para intervenções nos contextos de trabalho que não se confundem com ferramentas para a produção de informações. Quando se assume a premissa metodológica vygotskyana de que é preciso transformar para compreender (Clot, 2009), visa-se uma construção de conhecimento conjunta entre trabalhadores e facilitadores acerca do trabalho. Espera-se, assim, que as potencialidades do real da atividade possam se atualizar, de modo a renovar as formas de agir e, assim, alimentar o gênero profissional. Não estão em jogo, por conseguinte, investigações teóricas, técnicas ou empíricas daquele que conduzem a intervenção.

Há, portanto, duas fases distintas, não coincidentes e independentes: o momento da intervenção, que visa a promoção da saúde dos trabalhadores, e uma etapa posterior, na qual os eventos e os materiais gerados pela intervenção são dispostos a estudo. Duas justificativas podem ser elencadas para tal separação. A primeira justificativa é de ordem ética. A primazia da ação deve estar voltada para a

recuperação do poder de agir dos trabalhadores, pois não se deve colocar o trabalhador para atuar em função da agenda de pesquisa dos facilitadores. A segunda explicação é metodológica, pois aquele que conduz a intervenção deve se despir do lugar de saber sobre o trabalho alheio e assumir uma postura dialógica, em que os saberes são valorizados de parte a parte.

Entendemos, por conseguinte, que, na fase de investigação, são empreendidos estudos de caso acerca das intervenções. Para Creswell e Creswell (2007), no estudo de caso “o pesquisador explora em profundidade um programa, um fato, uma atividade, um processo ou uma ou mais pessoas” (p. 32). Esta estratégia de investigação, segundo a definição de Yin (2010), aborda eventos no contexto em que eles se desenrolam, admitindo-se que não estão totalmente demarcados os limites entre o caso em estudo e o contexto. O autor explica o seguinte: “... você usaria o método de estudo de caso quando desejasse entender um fenômeno da vida real em profundidade, mas esse entendimento englobasse importantes condições contextuais” (Yin, 2010, p. 39). Na investigação aqui apresentada, o caso explorado foi o trabalho de professoras de uma escola pública municipal, em torno do qual, conforme explicitado anteriormente, interessava compreender a construção da qualidade do trabalho.

O percurso da intervenção

A intervenção foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade do interior do Ceará. Essa escola atende a 700 alunos do primeiro ao quinto ano e atua com Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição funciona durante os três turnos, possui cerca de 24 professores (incluindo efetivos e temporários) e 21 turmas com, em média, 28 alunos cada. Há, ainda, três turmas de EJA com 24 estudantes cada. A escola está localizada em uma região central da cidade e atende a dois bairros além daquele em que está situada. Essas duas outras áreas de abrangência apresentam altos índices de

criminalidade, apesar de não haver relatos de violência na referida instituição.

A demanda inicial para intervenção estava relacionada a existência de conflitos nas relações de trabalho. Disputas profissionais entre os professores, na visão no núcleo gestor da escola (diretora e coordenadora), prejudicavam o andamento das atividades e criavam um clima desconfortável para aqueles que conviviam na instituição. Após uma reunião com o núcleo gestor, na qual foi firmada a parceria para realização da intervenção, as seguintes etapas foram efetivadas: 1) construção do grupo de análise do trabalho; 2) análise documental; 3) observação das atividades realizadas e 4) autoconfrontações simples. Estas diversas etapas foram intercaladas com reuniões entre o grupo interventor (constituído por três facilitadores) e os participantes.

Dando prosseguimento a intervenção, quase todos os professores da escola participaram de uma reunião na qual a proposta de ação foi apresentada. Ao final desse momento, oito professoras demonstraram interesse em participar das atividades que seriam desenvolvidas. Desse modo, o grupo de análise do trabalho foi constituído e a primeira etapa estava, então, finalizada. Na segunda etapa, o momento de análise documental, foram buscadas informações sobre o trabalho prescrito na instituição, de modo a adentrar em elementos da dimensão impessoal do ofício. Desse modo, foi resgatada toda a documentação possível que dissesse respeito ao trabalho das professoras, como grade de horários, lotação, projeto político pedagógico e outros.

A terceira etapa foi uma fase de observações, na qual buscou-se compreender, dentre outros aspectos, como as atividades eram executadas e como as interações profissionais, a dimensão interpessoal do ofício, se fazem presentes. “Nesse contexto, a ação coletiva dos profissionais é observada como um meio de conhecer melhor a situação a transformar” (Clot, 2010, p. 38). É preciso pontuar que há, nas observações, um efeito

colateral que já é, por si, um expediente importante para a revitalização das atividades: ao ser observado, o trabalhador volta sua atenção para si e coloca a própria ação em questão. Ao questionar-se, o sujeito pode iniciar o processo de recriação da atividade proposto pela Clínica da Atividade.

Nessa etapa, as professoras foram observadas em suas salas de aula durante, aproximadamente, oito semanas, de modo a nomear, descrever e sintetizar as atividades por elas realizadas. No total, foram sintetizadas dezesseis atividades, das quais podemos mencionar a “acolhida”, momento de recepção das crianças na escola no início do turno. Também podemos citar a “agenda”, na qual as professoras escreviam na lousa atividades que os alunos deveriam fazer nas aulas seguintes, bem como os materiais que deveriam trazer. Essas informações devem ser copiadas pelos alunos e apresentadas aos pais. E, ainda, a “hora da leitura”, na qual era pedido que os alunos lessem algum texto. Por vezes, as docentes realizavam encenações ou perguntas que fizessem a história para dialogar com o cotidiano dos alunos.

Em Clínica da Atividade (Clot, 2007) as discussões partem do coletivo de trabalho e sempre retornam a ele, na medida em que, como discutido anteriormente, um dos objetivos centrais da intervenção é a revitalização dos gêneros profissionais que se alimentam desses debates. Assim, foi realizada uma reunião com as professoras para promover um debate acerca das descrições produzidas em torno das atividades. Esse foi um dos primeiros momentos no qual as trabalhadoras foram colocadas diante da sua própria atividade para refletir sobre ações que, porventura, já estivessem naturalizadas/cristalizadas em suas formas de proceder.

Nessa reunião, foram dispostos no chão papéis com os nomes que os facilitadores deram para as atividades observadas e, no seu verso, sua descrição. Foi pedido, então, que as docentes escolhessem aquelas que mais lhes chamaram a atenção e fizessem os comentários que achassem pertinentes. Diversas questões

foram levantadas nesse encontro, dentre as quais as várias demandas que ultrapassam a atividade pedagógica e eram colocadas às docentes: problemas familiares dos estudantes, alunos que chegavam à escola sem condições mínimas de higiene e que recebiam uma alimentação precária, dentre outros.

Ainda nessa reunião, foi pedido que as professoras escolhessem quais atividades seriam filmadas para o momento de autoconfrontação (Fernández & Clot, 2010) e para as futuras discussões. Assim, deu-se início a quarta etapa da intervenção: filmar as atividades escolhidas para, posteriormente, discutir sobre os vídeos. Nessa fase, a equipe interventora passou cerca de oito semanas realizando as gravações das atividades escolhidas pelas professoras. A partir do material colhido foram realizadas as autoconfrontações simples. Foram realizadas reuniões com cada uma das professoras e para assistir alguns trechos dos vídeos produzidos em torno de suas atividades. Essas reuniões individuais aconteceram ao longo de seis semanas e duravam, em média, duas horas cada.

Os vídeos permitiram que as professoras se vissem em terceira pessoa, comentando o próprio fazer profissional, repensando e recriando suas atividades laborais. A técnica da autoconfrontação possibilita que o sujeito debata não só sobre as possibilidades realizadas, mas, principalmente, sobre aquelas não efetivadas, compreendendo a gênese de suas escolhas e a adoção ou o abandono de ações, de modo a revitalizá-las (Batista & Rabelo, 2013).

Posteriormente a essa etapa, foi realizada uma reunião final com as professoras. Na ocasião, foram levadas fotos de algumas atividades previamente filmadas e temas que foram relevantes e frequentes durante toda a intervenção. Com esse material disposto em uma mesa, realizou-se um novo momento de debates em torno dele. Dentre os temas discutidos pode-se elencar: a realização profissional; a indisciplina dos alunos; as atribuições extraclasse; a relação com a direção

e coordenadores; a interação com os outros professores; alunos com dificuldades no aprendizado; participação dos alunos; avaliações do sistema educacional; autoavaliação; o material didático adotado pela escola e a relação com os pais. O processo de intervenção foi finalizado com uma última reunião com o núcleo gestor no qual foram debatidas as principais questões levantadas pelas docentes ao longo da intervenção.

Procedimentos da pesquisa Coleta de dados

A partir da intervenção descrita anteriormente, foram gerados os materiais que compuseram o *corpus* da investigação aqui apresentada. Foram analisados documentos institucionais e relatórios com as descrições das atividades observadas. Também se fez uso de transcrições das reuniões com o grupo de análise do trabalho, dos vídeos com o registro de atividades realizadas pelas docentes e das gravações dos diálogos empreendidos durante as autoconfrontações simples.

Análise de dados

Tal *corpus* foi submetida a análise de conteúdo construtivo interpretativa, na qual, os fatos estudados não são tomados exclusivamente como constatação empírica direta, todavia são sistematicamente elaborados para a construção de um marco teórico de orientação. Não se trata de incluir o objeto em categorias preconcebidas, com o intuito de aprisionar sua complexidade e singularidade. Procura-se ordenar momentos parciais e provisórios, formando proposições que, muitas vezes, apresentam uma relação indireta com o objeto de estudo, mas que participam de um contínuo que compõe as reflexões do pesquisador. Este tipo de análise de conteúdo difere de sua concepção clássica e ganha uma conotação singular ao ser compreendida como “aberta, processual e construtiva [não pretendendo] reduzir o conteúdo a categorias concretas restritivas” (González Rey, 2002, p. 146).

A construção das categorias empíricas de análise se deu a partir da avaliação sobre quais eram os destinatários da atividade docente que tinham repercussões para a construção do trabalho bem-feito. Desta forma, no contexto da intervenção realizada, percebeu-se que a atividade das professoras se direcionava, principalmente, para a família dos discentes, para os próprios alunos e para o sistema educacional.

Considerações éticas

O projeto foi apreciado pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú e autorizado sob o número 39276720.5.0000.5053. Foram seguidas todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas na resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Resultados e discussão

A partir do *corpus* gerado através da intervenção, foi possível a construção das categorias empíricas de análise: “Alunos”, “Família” e “Sistema Educacional”. Os dados apontaram que os docentes tentam construir um trabalho bem-feito lidando com demandas, por vezes contraditórias, que partem desses três destinatários. A fala de uma das participantes aponta nessa direção:

P2: O professor é como um santo que tem que atender a várias súplicas diferentes.

Família

O trabalho do professor é perpassado por dimensões que estão fora do seu alcance e que influenciam diretamente seu desempenho. Uma dessas dimensões está relacionada ao apoio da família para a educação das crianças, assim como as suas condições socioeconômicas (Reis & Ramos, 2011). Durante um dos momentos de autoconfrontação, ao visualizar um aluno que

estava dormindo, uma das professoras comentou:

P1: Eu tenho um aluno que a mãe é presidiária e o pai está foragido. ... Tem criança aí que o pai passa a noite todinha usando drogas. Quando eu chego de manhã, em sala de aula, ele está com os olhos vermelhos, saindo sangue, e dorme... E eu não vou acordar ele. Aprendeu o que tinha que aprender? Não. Dentro dessas questões, eu, como professora, o que é que eu faço?

É possível perceber que a realidade social da família do aluno interfere no trabalho da profissional. Como lidar com o estudante que vivencia situações como a descrita acima? Não se trata, necessariamente, de um aluno com dificuldades de aprendizado, mas é notória a vulnerabilidade social. O questionamento feito pela professora indica a insuficiência de ferramentas materiais ou simbólicas para lidar com a situação.

Vê-se, portanto, que a docente não conseguiu encontrar saídas a partir das prescrições implícitas do gênero. Ela também não teve suporte institucional para lidar com situações como essa, o que mostra uma precariedade da dimensão impessoal do ofício. Sobre isto, cabe indicar que, diante das enormes desigualdades sociais brasileiras, convergem na escola inúmeras demandas que escapam da atuação dos professores, como a criança em situação de vulnerabilidade descrita no excerto, que deveriam ser atendidas por outras políticas públicas (Ribeiro & Vóvio, 2017). Tais situações têm se tornado ainda mais difíceis de lidar com o desmonte pelo qual o Estado vem passando nos últimos anos (Motta, 2016).

Apesar do questionamento feito e de, a princípio, indicar não saber como lidar com o problema, a docente estabelece durante a autoconfrontação que a melhor forma de enfrentar a situação e ensinar o aluno é transformar a escola em um local de acolhimento. Desse modo, tenta recriar seu

trabalho para que o estudante consiga aprender: deixa-o dormir em sala de aula, até certo limite, e, quando ele acorda, o coloca com os colegas para que ele aprenda na interação com o outro. Da mesma forma, ela age com outra aluna:

P1: a “Fulana” aprendeu muito com outra criança. Ela é uma dessas que dorme muito. Mesmo no sono dela, ela aprende. Ela dormindo, com sono, mas ele [outro aluno] chamava e ficava com ela e depois eles compartilhavam o material.

Em outro trecho, tem-se outro relato sobre a falta de suporte familiar que, na avaliação de P1, seria causado pela baixa escolaridade dos pais.

P1: Se todos os pais participassem, fossem as reuniões, acompanhassem os projetos em sala de aula ... Saber como é feita essa atividade, como não é, mas... Muitos deles não têm estudo. [...] Eu gosto muito de pedir apoio dos pais, aqueles que têm muito mais consciência. Não é a maioria que tem, né? É uma minoria. Eu tenho cinco pais que participam. Eles vêm, perguntam: “como é que está meu filho?”. E nesses pais eu vejo a maturidade da criança... Os outros, que jogam a criança na escola, continuam do mesmo jeito. Estes [alunos], quando chegam no terceiro ano, vão para o “projeto luz de saber”, que é um projeto para crianças com dificuldades de aprendizado.

Mais uma vez, os familiares são trazidos como uma chave para a qualidade da docência (Araújo, de Moraes, & Bastos, 2016). Sobre sua baixa escolaridade, pode-se dizer que a maneira que estes vivenciaram o período escolar interfere diretamente na compreensão atual que possuem sobre a educação de seus filhos. Além disso, fatores como a baixa renda e a desmotivação das famílias em relação à educação afetam negativamente a aprendizagem dos alunos (Bayma-Freire,

Roazzi, & Roazzi, 2015).

As relações familiares estão no âmbito dos fatores subjetivos que influenciam o trabalho do professor (Dazzani et al., 2014). Assim, se essas estiverem fragilizadas, a atividade do docente é afetada. Afinal, no atual contexto escolar, o aprendizado dos alunos, por vezes, é tomado como base para a avaliação de desempenho do magistério, mensurada a partir de metas escolares e pessoais (Vieira & Fernandes, 2011). A família, então, mostra-se como uma variável importante para a compreensão do desenvolvimento e do desempenho escolar da criança. Assim, o desmonte das políticas públicas de ensino, o reduzido acesso dos pais à educação formal e a falta de participação destes no cotidiano escolar, associados a um contexto de vulnerabilidade econômica e social, devem ser considerados na construção da qualidade do trabalho docente.

Alunos

Ao retomar as palavras de Paulo Freire (1996/2015), é possível notar na fala da professora P1 apresentada adiante que ensinar é ir além de repassar conteúdos, diz respeito à criação de possibilidades para se produzir e criar conhecimentos. É por essa razão, como explicitado anteriormente, que se identificar como professor é estar em um lugar conflituoso (Nóvoa, 2017). De tal modo, em um momento da autoconfrontação, P1, ao se observar no vídeo, refletiu sobre o próprio trabalho, questionando-se sobre sua atuação no direcionamento dos seus alunos, tanto em relação aos conteúdos escolares, quanto em relação a princípios éticos:

P1: Eu tento fazer com que eles entendam, eu tento fazer com que eles queiram, mas eu não sei se eu estou fazendo isso certo, se eu estou indicando o caminho certo para eles [faz um gesto indicando um percurso sinuoso], embora eles sejam muito criança.

Acerca do questionamento da docente

sobre indicar “o caminho certo” para os alunos, há duas interpretações possíveis: uma delas, como veremos adiante, diz respeito a eficiência (Clot, 2010) de seu trabalho, ou seja, a professora questiona sua prática pedagógica, sua capacidade de mobilizar os alunos para o aprendizado e a efetividade do ensino. A outra interpretação diz respeito à transmissão de valores, na medida em que, em outros momentos da intervenção, a docente continuamente se preocupava sobre “ensinar as crianças para o mundo, para a vida”. Um exemplo citado por P1 dizia respeito a um aluno cujos pais eram traficantes. Ela colocava como meta para si demonstrar para essa criança que havia outras possibilidades que não aquelas seguidas por seus pais: cidadania, além de reflexão e superação de sua condição atual no mundo.

Assim, vemos o trabalho do professor como capaz de promover oportunidades de aprendizado de conteúdos formais e, também, como a possibilidade de pensar de forma crítica, emancipadora e reflexiva (Freire, 1996/2015). De tal modo, o professor não pode ser visto em um local de neutralidade, pois aprender está vinculado a conhecer, tal como, educar está a instruir (Guilherme & Picoli, 2018).

Ainda sobre a primeira interpretação que citamos acerca do excerto anterior, podemos perceber que, para a legitimação do professor, este deve motivar o aluno, mobilizar a aprendizagem e manter o controle da dispersão da turma (Lelis, 2012). Em outro momento da autoconfrontação de P1, foi notório o questionamento acerca da legitimação do seu trabalho:

P1: Porque você fica muito estressado, você quer dar uma aula e os alunos pulam, gritam e você [faz uma pausa como se estivesse engolindo um sentimento]... Não grita. No que você não grita, você fica pensando: o que é que eles têm que não se acalmam? Você vê isso aí [apontando para o vídeo] e fica pensando: o que é que eles têm de

atrativo na sala de aula?

Nesse instante, percebemos que a eficácia e a eficiência do trabalho da professora demonstram-se comprometidas, na medida em que ela questiona a si mesma sobre o sentido e a efetividade de sua ação e, portanto, tem seu poder de agir limitado (Clot, 2013). Nessa perspectiva, “estar estressada” seria resultante da sua incapacidade de manter a disciplina em sala de aula, o que implica em não ser capaz de realizar aquilo que lhe é prescrito, assim como aquilo que ela própria se propôs a fazer. Nesse sentido, o que lhe faz perder a saúde é não ser capaz de realizar aquilo que se considera como um trabalho bem-feito (Kostulski, 2011).

Diante da amputação do poder de agir, a solução imaginada como possível, mobilizada afetivamente, chega ao extremo de querer se expressar através do grito direcionado aos alunos, mas que precisou ser contido. O grito parecia a estratégia possível para recuperar a posição de docente que a indisciplina lhe tomou. O que lhe resta é questionar-se. E esse questionamento, a princípio sem resposta, aponta para o desamparo que a profissional sente perante dificuldades materiais e subjetivas do ofício para lidar com esse “constrangimento” imposto à atividade, na medida em que o “estresse” por ela relatado pode ser compreendido como o desequilíbrio entre as exigências do meio e os recursos que o sujeito tem para enfrentá-las (Clot, 2017).

Quando a professora vê seu exercício profissional desprovido de eficácia e de eficiência, ao não encontrar sentido e efetividade, a atividade corre o risco de se desvitalizar e desafetar, de modo que o prosseguimento da ação pode tornar-se artificial (Clot, 2010). Assim, o acúmulo e a falta dessas duas tendências podem afetar a vitalidade e o interesse pela própria atividade, mostrando-se como fatores influentes na qualidade do trabalho do professor, porque, quando esvaziado de sentido e desvinculado de objetivos e significados válidos, o sujeito vê sua atividade amputada em seu poder de agir (Clot, 2010). Assim, a qualidade e a legitimidade do trabalho são colocadas em

dúvida. Na fala da professora: “o que é que eles têm de atrativo na sala de aula?”.

Se, diante da indisciplina dos alunos, inicialmente restou a P1 um questionamento que aparentava para uma falta de ferramentas, em outro momento do diálogo, a professora percebe que seu estilo profissional é, de algum modo, efetivo, mesmo que caminhe em direção oposta ao trabalho prescrito pela dimensão impessoal. Nesse sentido, P1 relata que, apesar de orientações contrárias, prefere dar aulas de forma dinâmica, envolvendo brincadeiras e atividades lúdicas em grupo:

P1: Quando eu cheguei aqui, essa questão eu estranhei muito, porque, assim, eu não gosto, eu não gosto dessa coisa de estar sentado. Eu gosto de trabalhar no coletivo... Eu gosto de botar de dois em dois... Colocar cartazes no chão... Eu gosto dessa interação, eu acredito nessa interação [inaudível] mesmo eles conversando, mesmo na conversa deles, eles aprendem.

Nesse trecho, fica evidente a forma como a professora acredita que o seu trabalho deve ser realizado e que esta não corresponde ao modelo que a instituição prega. A professora vê-se diante de um conflito entre o prescrito e o seu estilo, o que pode ser um fator gerador do sentimento de desamparo diante do constrangimento ocorrido, seja pela falta de suporte no prescrito oficial ou no trabalho da organização, dentro de seu gênero profissional. Tal sentimento mostra-se como possibilidade quando a Instituição pede que a forma oficial de lidar com os alunos seja através da imposição de disciplina e, com isso, inviabiliza a interação entre as crianças, característica marcante do estilo profissional da docente. Ainda no mesmo diálogo com P1, ela confirma sua forma de atuar quando a questionamos acerca do seu posicionamento em relação a essas aulas “dinâmicas”:

P1: ... se essa interação não pudesse ser feita, minhas aulas tinham sido um fracasso, porque meus alunos são

crianças problemáticas ...

Esse profissional vê-se, então, em busca de sentido para realização de suas atividades, para justificar não só seu trabalho, mas a si mesmo diante dos alunos. Desta forma, é preciso recuperar a significação que a docente dá a “problemáticas” ao adjetivar as crianças. Todas as interações realizadas com a docente durante a intervenção indicam que o sentido desta palavra não está vinculado a uma individualização das formas de adaptação às rotinas impostas pelo processo de escolarização ou a uma patologização de seus comportamentos. Trata-se, na verdade, de um reconhecimento do lugar de vulnerabilidade que a condição familiar e social dos alunos impõe, como discutido no tópico anterior. O anseio da docente é, claramente, de que a educação seja um caminho para a superação de tal condição e não só uma forma de adaptação ortopédica.

A constituição e a construção de um estilo profissional, como o da professora citada anteriormente, mostra-se, assim, como uma forma de enfrentamento a essa dificuldade, uma forma que vai além de encontrar sentido no próprio trabalho, mas perpassa o caminho de criá-lo e revitalizá-lo. Considera-se, assim, que a eficácia do trabalho bem-feito está além de realizar o previsto ou adequar os fins e os meios, está em ser capaz de construir novas possibilidades com os meios que se tornaram disponíveis (Clot, 2010).

Sistema educacional

Essa categoria é ampla, engloba o material didático, a coordenação, a direção, as relações de trabalho e as metas educacionais a serem cumpridas, tanto as da escola como as do Governo vigente. A respeito de uma dessas dimensões, temos o relato de uma professora, durante a autoconfrontação, acerca das suas percepções pessoais sobre as avaliações aos quais os alunos são submetidos:

P3: A gente sabe da realidade e realidades deles [fazendo referência aos alunos]. ... Diante disso, a gente

está inserida num “sistema” [faz um gesto indicando aspas], onde esse sistema te requer muito, pede muito de você. Inclusive uma avaliação como a de ontem que é algo muito turbulento, que é todo o seu trabalho medido em uma avaliação [A professora faz referência às avaliações externas, municipais e nacionais, a que os alunos eram sistematicamente submetidos]. Pense no ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio]. O que é o ENEM? É um resultado de longo prazo, que é o processo de ensino e aprendizado para chegar até uma universidade. E quando chega lá é aquela prova, aquele instrumento ali que vai dizer quem tu é, qual a capacidade que tu tem. Sou professora? Sou. Sou adepta da avaliação? Sou. Mas rotular alguém através deste instrumental, sinceramente, se eu fosse uma pessoa estudiosa, se eu estivesse à frente, eu mudaria esse sistema todo. Como é que eu vou te julgar por uma simples avaliação? Um instrumento que está ali no papel, ele vai ver um conteúdo, algo que tu estudou. E o teu conhecimento de mundo? Porque vem lá umas questões que medem o teu conhecimento, o teu cognitivo. E as outras coisas que tu sabe que não caem em questão? Ah, mas eu preciso daquilo ali? E as outras coisas que tu tem capacidade? Mas é preciso, né? É desse jeito, fazer o quê?

Podemos dizer, a respeito do processo de avaliação externa dos alunos, que, por vezes, a normatização dos critérios de exame é rígida, além de estar relacionado à coerção, à punição e pressupor uma pedagogia transmissiva. Há a necessidade de modelos maleáveis e contextualizados para que os professores tenham autonomia e possam estabelecer e utilizar modos variados e instrumentos diversos para avaliar os alunos. Assim, é possível pensar em um currículo e métodos avaliativos que articulem teoria e prática, envolvendo

conceitos de humanismo, autonomia e autodisciplina intelectual, que possibilitem transformações reais na sociedade por meio dos conteúdos expostos e avaliados na escola (Melo & Bastos, 2012).

Somado a isso, a professora relata que está “inserida nesse sistema”. Posteriormente, menciona que se ela fosse uma estudiosa ou estivesse à frente de tais procedimentos “mudaria esse sistema todo” e, apesar disso, demonstra-se conformada com a situação dizendo que “é desse jeito, fazer o quê?”. Sobre o “sistema” mencionado pela professora, podemos dizer que as avaliações pelas quais os alunos passam tem o intuito de ser um instrumento de diagnóstico de desempenho. Entretanto, tem funcionado como uma ferramenta classificatória, de modo que não só os estudantes, mas os professores se sentem pressionados por resultados.

Nesse sentido, a crítica da profissional não se limita à avaliação dos alunos, mas está direcionada também à forma que ela é avaliada por outros, tendo em vista que as notas dos alunos, nesse caso, seriam um reflexo da qualidade do trabalho docente. Estes últimos, então, são responsabilizados pelo fracasso ou sucesso das crianças. Associa-se, assim, a qualidade do trabalho dos professores ao desempenho escolar dos discentes e ao “ranqueamento” das instituições de ensino (Vieira & Fernandes, 2011). Por tal razão, o trabalho da professora não é avaliado adequadamente quando é verificado somente o âmbito cognitivo. Afinal, como vimos anteriormente na fala de P1, ensinar está relacionado, também, a indicar “o caminho certo”, tanto em termos do aprendizado formal quanto de aprendizados relacionados à socialização e à ética, por exemplo.

Além disso, tais recortes demonstram a discordância da docente com o método que vem sendo empregado e a falta de autonomia para realizar seu trabalho de uma forma que julgue mais coerente, o que pode ocasionar conflitos internos acerca do trabalho e incidir sobre a qualidade da docência. Em outro momento, durante a autoconfrontação, quando

questionada sobre as metas exigidas, P1 respondeu:

P1: Eu não acho tão difícil não. O que eu acho difícil é a falta de suporte pras pessoas, é óbvio. Porque, assim, se eu tenho uma criança que tem dificuldade de aprendizado, era para ter um acompanhamento... Uma formação para trabalhar com esse tipo de criança. Crianças que são agressivas ... Era um acompanhamento, porque o professor tem que ser psicólogo, tem que ser médico, tem que ser babá, tem que ser tudo. Para trabalhar com criança tem que ser tudo... Então o que eu acho mais difícil é isso: eles querem uma coisa, mas dentro disso você vai ter as dificuldades e você não sabe como lidar. Se a criança tem dificuldade de aprender? [faz um gesto abrindo os braços com as mãos para cima indicando não saber o que fazer].

A partir do relato, vê-se que o professor é chamado a atender demandas que estão desvinculadas das atividades usualmente desenvolvidas em sala de aula e que também não possuem relação alguma com os conhecimentos adquiridos em seu processo de graduação. Ocupações estas relacionadas aos demais afazeres na escola, como por exemplo, ao setor administrativo e às necessidades básicas dos alunos. Tais demandas resultam na precarização do trabalho e contribuem para a construção de um perfil multifacetado do docente, além de uma rotina sobrecarregada, o que configura uma intensificação do trabalho que influencia diretamente em sua saúde física, mental e na qualidade do exercício profissional (Dal Ri & Piovezan, 2019).

Ainda durante a autoconfrontação, uma das participantes abordou as críticas que ela tinha a respeito do material didático utilizado em suas aulas:

P1: Os textos que você tem que trabalhar são sem sentido. São colocados textos mais para a fluência,

não é pra ver o conteúdo não... Eu digo assim: "o boi baba". Que texto é esse? O boi baba o quê? E daí? Eu tenho horror a essa frase. O que é que tem o boi babar? ... Os textos que são trabalhados não têm sentido. Eram para ser trabalhados textos que tivessem a ver com o dia a dia deles. Algo como a notícia do jornal. Eu não vejo sentido. Por isso que eu gosto de um desafio.

A professora vê-se, então, frente a uma dificuldade externa. O seu material de trabalho, que é essencial para a realização das atividades com as crianças, apresenta-se descontextualizado. O livro, como ferramenta, deveria auxiliar o trabalho do professor, já que pode ser um roteiro, um guia para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Desse modo, se utilizar dessa ferramenta, quando classificada como desatualizada ou fora de contexto, pode produzir um tensionamento não só da qualidade didática, como do fazer pedagógico (Melo, 2016). Todavia, mesmo diante do obstáculo imposto, a professora buscou recriar o trabalho e encontrar um novo propósito para sua ação. Isso pode ser observado quando foi questionado a P1 se haveria a possibilidade de construir algum sentido para os alunos com o material fornecido pela Prefeitura:

P1: Sim. É possível. Eu gosto de trabalhar gênero [gêneros literários], porque eu acho muito interessante as crianças conhecerem o que é um poema. Eu procurei um poema no livro "Encantando" [livro utilizado pela professora]. Em cima daquele poema, eu, com eles, fiz um texto narrativo. Aí eu fui falando sobre a Emília. Como a Emília apareceu. Em cima desse poema, construí um texto narrativo. Olhe, foi belíssimo [tom de admiração e contentamento em relação ao próprio trabalho].

Nesse âmbito, podemos inferir que o livro, ferramenta de trabalho dos professores, não contribui para a qualidade do magistério e

se impõe como um desafio para esse fazer. A professora, então, apresenta alternativas de enfrentamento a essa realidade e expressa uma autonomia intelectual sobre a forma pedagógica de organização escolar. Desse modo, o livro torna-se um guia curricular, o qual as docentes conseguem reinventar e recriar, não somente para atualizar e contextualizar a matéria dos alunos, mas para ofertar significado e protagonismo ao magistério (Melo, 2016). Tal (re)criação do próprio trabalho é fator de identificação e reconhecimento na atividade, o que impulsiona a realização de um trabalho bem-feito. Este reconhecimento para a Clínica da Atividade trata-se do sujeito reconhecer-se naquilo que faz e dessa forma, constituir o seu ofício, que parte de uma construção na qual todos do gênero profissional são responsáveis (Silva, Deusdedit-Júnior & Batista, 2015). À vista disso, a qualidade e reconhecimento do trabalho foi demonstrada pela professora através da expressão do orgulho que sente pelo trabalho realizado: "Olhe, foi belíssimo".

Portanto, notamos que o sistema educacional atravessa o trabalho docente e mostra-se, por vezes, como um desafio manifesto nas avaliações às quais os alunos são submetidos, na intensificação e na complexificação da função do professor e nos instrumentos de trabalho. Apesar de tais dimensões influenciarem diretamente a qualidade do trabalho docente, as professoras desenvolveram ferramentas e estratégias para caminhar em direção a um "trabalho bem-feito" e para que houvesse uma ressignificação de si mesmas no contexto laboral.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi compreender a construção do trabalho bem-feito no exercício da docência. Percebemos que havia três grandes eixos que atravessavam a qualidade no trabalho do professor no caso estudado: pais, alunos e sistema educacional. Diante das análises, observamos que a qualidade nesse exercício laboral é transpassada por questões multifacetadas,

como: realidade social, cultural e familiar dos alunos; relacionamento entre pais e docentes e apoio familiar no percurso estudantil das crianças. Além disso, outros fatores influentes foram: os confrontos entre o trabalho prescrito e o estilo profissional; as avaliações às quais as crianças eram submetidas; o multifuncionalismo exigido do professor e, conseqüentemente, a fragmentação identitária da categoria e o material de trabalho do profissional.

Todos esses desafios foram perpassados pela busca de sentido na construção da atividade docente. Ao longo da intervenção, as professoras se questionaram sobre seu fazer profissional e, para além do cumprimento de suas funções, se estavam realizando um trabalho bem-feito. Viu-se que elas desenvolveram estratégias para lidar com tais questões e se afirmarem como boas profissionais.

Desse modo, identificou-se que é a partir das controvérsias existentes no trabalho docente que esse fazer é (re)criado e dotado de significado, de modo que ganha não somente relevância, mas sentido na vida do professor. Profissional este que insiste em primar pela qualidade do seu trabalho apesar de todos os constrangimentos impostos por uma realidade escolar que é atravessada pela desigualdade social ou por imposições que reduzem seu poder de agir.

Dentre as forças do estudo, pode-se destacar que a experiência das professoras foi retratada pela perspectiva das profissionais

sobre sua atividade. Além disso, as discussões elencadas retratam, para além de questões individuais, demandas coletivas que envolvem o trabalho docente. Desta forma, ampliam-se os debates para dimensões que são também sociais, culturais e econômicas da escola pública.

Sobre as limitações da pesquisa, a ausência de participantes que lecionassem em outros níveis de ensino, além do fundamental, impediu que os autores realizassem análises ampliadas sobre o trabalho bem-feito. Como todas as participantes desse estudo eram mulheres, questões de gênero poderiam ter sido mais aprofundadas, levando em conta a relação entre os trabalhos produtivo e reprodutivo.

Diversas questões observadas neste estudo podem ser aprofundadas em pesquisas posteriores. Dentre elas, é pertinente discutir a repercussão das avaliações externas sobre o trabalho e a saúde dos docentes. Pode-se avaliar, ainda, a relação entre multifuncionalismo e a intensificação do trabalho dos professores. Por fim, é possível discutir como diferentes contextos sociais e familiares reverberam no ofício dos educadores e na qualidade do ensino, tendo em vista a enorme desigualdade que estrutura a sociedade brasileira. Estes estudos podem contribuir para o desenvolvimento do sistema educacional e promover melhores condições de ensino. Tais questionamentos também têm a possibilidade de dar visibilidade científica a problemas que são frequentes no nosso país, assim como, nas nossas políticas educacionais.

Referências

Albuquerque G. S. C., Lira, L. N. A., Santos Junior, I., Chiochetta, R. L., Perna, P. O., & Souza e Silva, M. J. (2018). Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na Rede Estadual de Ensino do Paraná. *Trabalho, Educação e Saúde [online]*. 16(3), 1287-1300.

<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00145>

Araújo, C. S. T., Mendes, O. A. B., de Moraes, R. C., & Bastos, S. M. C. (2016). A construção da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental: um

- olhar sobre as escolas municipais de Niquelândia/GO. *Pedagogia em Foco*, 11(5), 26-41. Recuperado de <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/viewFile/183/161>
- Batista, M., & Rabelo, L. (2013). Imagine que eu sou seu sócia. Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16(1), 1-8. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16i1p1-8>
- Bayma-Freire, H., Roazzi, A., & Roazzi, M. M. (2015). O nível de escolaridade dos pais interfere na permanência dos filhos na escola? *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 35-40. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.721>
- Brandão, G. R. (2014). Quando diferentes maneiras de cuidar se tornam problema: O ofício descuidado, uma experiência com a metodologia de instrução ao sócia. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 17(2), 176-189. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v17i2p176-189>
- Clot, Y., Soares, D. H. P., Coutinho, M. C., Nardi, H. C., & Sato, L. (2006). Entrevista: Yves Clot. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 9(2), 99-107. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v9i2p99-107>
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Clot, Y. (2009). Clinic of activity: The dialogue as instrument. In A. Sannino, H. Daniels, & K. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 286-302). Sage.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Clot, Y. (2013). O ofício como operador de saúde. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16(spe), 1-11. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16ispe1p1-11>
- Clot, Y. (2017). O Higienismo contra o trabalho de qualidade. *Horizontes Interdisciplinares da Gestão*, 1(1), 114-124. <http://hig.unihorizontes.br/index.php/Hig/article/view/11>
- Clot, Y., & Kostulski, K. (2011). Intervening for transforming: The horizon of action in the Clinic of Activity. *Theory & Psychology*, 21(5), 681-696. <https://doi.org/10.1177/0959354311419253>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso Editora.
- Dazzani, M. V. M., Cunha, E. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. V. do, & Santos, G. L. dos (2014). Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 421-428. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183762>
- Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: Revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 64-85. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64>
- Facci, M. G. D., Urt, S. D. C., & Barros, A. T. F. (2018). Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 281-290. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201802175546>
- Fernandez, G., & Clot, Y. (2010). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, 13(1), 11-16. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.15135>
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

- Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
(Originalmente publicado em 1996).
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa e subjetividade*. São Paulo: Thomson.
- Guilherme, A. A., & Picoli, B. A. (2018). Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23.
<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230042>
- Kostulski, K. (2011). Development of activity through reflection: the case of the public prosecutor's lapsus linguae. *Journal of Organizational Change Management*, 24(2), 191–210, 2011.
<https://doi.org/10.1108/09534811111119762>
- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República.
<https://bit.ly/3WLPVVs>
- Lelis, I. (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, 14(29), 152-174.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.979>
- Melo, É. S. de, & Bastos, W. G. (2012). Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. *Estudos em Avaliação Educacional*, 23(52), 180-203
<https://doi.org/10.18222/ea235220121936>
- Melo, J. W. R. de (2016). O Olhar Sobre o Livro Didático na Perspectiva Docente: uma tentativa de análise do currículo em ação. *Educativa*, 19(1), 259-280.
<https://doi.org/10.18224/educ.v19i1.5024>
- Motta, V. C. (2016). Investimento social privado em educação: desmonte do caráter público da educação. *Revista HISTEDBR On-Line*, 16(68), 323–337.
<https://doi.org/10.20396/rho.v16i68.8644082>
- Motta, V., & Leher, R. (2017). Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. *RTPS - Revista Trabalho, Política E Sociedade*, 2(3), 243-258.
<https://doi.org/10.29404/rtps-v2i3.3580>
- Morais, L. A., Souza, K. R., & Santos, G. B. (2018). Intensificação e precarização social do trabalho de professores de escola pública: Um estudo exploratório na região da baixada fluminense (RJ). *Trabalho Necessário*, 16(29), 218-236.
<https://doi.org/10.22409/tn.16i29.p4641>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
<http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>
- Oliveira, D. A. (2007). Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, 28(99), 355-375. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200004>
- Oliveira, D. A. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, (spe_1), 17-35.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400002&lng=en&tlng=pt.
- Piovezan, P. R.; Ri, N. M. D. (2019). Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal. *Educação e Realidade*, 44(2), 1-21.
<https://doi.org/10.1590/2175-623681355>
- Pinheiro, F. P. H. A., Costa, M. F. V., Melo, P. B., & Aquino, C. A. B. (2016). Clínica

- da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(3), 110-124. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v68n3/09.pdf>
- Reis, B. M., & Cecílio, S. (2014). Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários. *Trabalho & Educação*, 23(2), 109-128. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9141>
- Reis, M. C & Ramos, L. (2011). Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. *Revista brasileira de economia*, 65(2), 177-205. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71402011000200004>.
- Rocha, M. L. D., & Aguiar, K. F. D. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23, 64-73. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>
- Ruelland-Roger, D. (2013). Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16(spe1), 133-144. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16ispe1p133-144>
- Santos, M. (2006). Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. *Laboreal*, 2(1), 1-14. <https://doi.org/10.4000/laboreal.13678>
- Silva, R. V. S., Deusdedit-Júnior, M., & Batista, M. A. (2015). A relação entre reconhecimento, trabalho e saúde sob o olhar da Psicodinâmica do Trabalho e da Clínica da Atividade: debates em psicologia do trabalho. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 8(2), 415-427. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202015000300010&lng=pt&tlng=pt.
- Souza, V. A. de. (2017). Políticas públicas e trabalho docente: a política do PDE-Escola e os desdobramentos da lógica de accountability. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 6(1), 157-176. <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v6n1a2017-11>.
- Ribeiro, V. M. & Vóvio, C. L. (2017). Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. *Educar em Revista*, (spe_2), 71-87. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.51372>.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, 31(03), 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>
- Vieira, R. A. & Fernandes, C. P. (2011). Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente. *Educação em Perspectiva*, 2(1), 119-132. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v2i1.136>.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras Escogidas. Tomo IV*. Madri: Visor.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. (Originalmente publicado em 1984).

Dados sobre os autores:

- *Louanne Carneiro de Oliveira*: Mestra em Psicologia e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará.
- *Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro*: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor da Universidade Federal do Ceará.
- *Cássio Adriano Braz de Aquino*: Doutor em Psicologia Social pela Universidad Complutense de Madrid. Professor da Universidade Federal do Ceará.
- *Haline Maria Parente Rodrigues*: Psicóloga pela Universidade Federal do Ceará e mestranda em Psicologia e Políticas Públicas na mesma instituição.
- *David Sousa Rodrigues*: Estudante de Psicologia na Universidade Federal do Ceará.
- *Emanuel Meireles Vieira*: Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Universidade Federal do Ceará.

Declaração de Direito Autoral

A submissão de originais para este periódico implica na transferência, pelos autores, dos direitos de publicação impressa e digital. Os direitos autorais para os artigos publicados são do autor, com direitos do periódico sobre a primeira publicação. Os autores somente poderão utilizar os mesmos resultados em outras publicações indicando claramente este periódico como o meio da publicação original. Em virtude de sermos um periódico de acesso aberto, permite-se o uso gratuito dos artigos em aplicações educacionais e científicas desde que citada a fonte conforme a licença CC-BY da Creative Commons.



[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
