Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Programa de

Pós-Graduação em Psicologia

# IDEAL DE TRABALHO BEM FEITO, DEMANDAS E IMPEDIMENTOS NA CONCEPÇÃO DE ATIVIDADE DE TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM NATAL/RN

Larissa Ferreira de Menezes Lambert

Natal

2021

Larissa Ferreira de Menezes Lambert

# IDEAL DE TRABALHO BEM FEITO, DEMANDAS E IMPEDIMENTOS NA CONCEPÇÃO DE ATIVIDADE DE TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM NATAL/RN

Dissertação elaborada sob orientação do Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão e apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Natal

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Lambert, Larissa Ferreira de Menezes.
Ideal de trabalho bem feito, demandas e impedimentos na concepção de atividade de trabalho de professores da rede municipal de ensino em Natal/RN / Larissa Ferreira de Menezes Lambert. - 2025.
117f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Nata, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão.

1. Atividade Docente. 2. Trabalho Prescrito. 3. Trabalho Real. I. Falcão, Jorge Tarcísio da Rocha. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA CDU 159.9

Elaborado por Ana Luísa Lincka de Sousa - CRB-15/748

"O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção".

PAULO FREIRE

## Dedicatória

Dedico este estudo as mulheres professoras da minha família, com quem aprendo constantemente lições de força e amor pela profissão, me fazendo acreditar que podemos ir além e que com vontade somos infinitamente capazes de mudar realidades.

**Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente a Deus e ao universo por me proporcionar esta experiência única a este percurso que não foi fácil. A Ele devo toda a minha féé e paz espiritual nos momentos de angústia, sem elas a conquista não seria possível.

Aos meus pais, pelo constante carinho e apoio, por acreditarem na minha capacidade de realização dos sonhos, motivando-me a encarar todos os obstáculos e por toda compreensão e amor depositados em minha pessoa. Em especial a minha mãe, que sempre esteve do meu lado, me incentivando e me fazendo acreditar que eu era capaz até quando a paciência e a esperança estavam perto do fim.

Gratidão as minhas tias, Cilene e Claudiana, por serem pessoas essenciais no percurso da minha pesquisa. Cilene sempre me aconselhando e me incentivando a ir em busca de conhecimentos. A minha tia Claudiana pela contribuição valiosíssima na busca dos sujeitos entrevistados para obtenção de dados para essa dissertação.

Agradeço infinitamente ao meu orientador, professor Jorge Falcão, por aceitar a minha proposta de estudo, pela paciência, pelos inúmeros ensinamentos, compreensão, carinho, orientações e por me inspirar a ser uma pesquisadora e uma pessoa tão cheia de conhecimentos e experiências.

Agradeço aos colegas do PPGPsi/GEPET, que contribuíram com sugestões e orientações ao longo desse percurso e, em especial, a minha amiga Thamara, que tanto me incentivou e me inseriu nesse grupo de pesquisa e me fez descobrir que eu era capaz também de ingressar e concluir o mestrado. Agradeço também aos meus colegas da turma Marille Franco, companheiros de jornada.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão de mais esta etapa da minha vida.

# Sumário

Lista de Siglas ..... xv

Resumo ..... 9

Abstract ..... 11

1. Introdução ..... 13

2. Contexto da atividade de trabalho do professor ..... 20

3. Referencial teórico ..... 22

4. Trilhas Metodológicas ..... 28

4.1 Problema de pesquisa ..... 28

4.2 Objetivos ..... 28

4.3 Delinamento do estudo ..... 29

4.3.1 1ª Etapa (Pesquisa Documental) ..... 29

a) Campo do Estudo ..... 30

b) Amostra do estudo e recorte temporal ..... 30

c) Análise ..... 31

4.3.2 2ª Etapa (Qualitativa) ..... 32

a) Participantes ..... 32

b) Instrumentos ..... 33

c) Procedimentos ..... 35

c) Análise ..... 36

5. Resultados, análises e desdobramentos ..... 38

5.1 1ª Etapa (Pesquisa Documental) ..... 38

5.2 2ª Etapa (Qualitativa) ..... 77

5.2.1 Análise da Instrução ao Sósia ..... 77

a) Contexto de trabalho ..... 78

b) Trabalho prescrito e realizado ..... 82

c) Gênero Profissional ..... 90

d) Real da atividade ..... 92

5.2.2 Análise da Entrevista sobre o trabalho bem feito ..... 95

a) Ideal de trabalho bem feito ..... 95

b) Ideal individual de trabalho bem feito ..... 96

c) Distância entre trabalho prescrito e trabalho realizado ..... 97

6. Considerações finais ..... 99

7. Referências ..... 108

# Lista de Siglas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF 1988 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CNE – Conselho Nacional de Educcação

GEPET – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGPsi – Programa de Pós-Graduação em Psicologia

RN – Rio Grande do Norte

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## Resumo

O presente projeto de pesquisa tem como domínio de interesse os desafios da prática docente como fonte de sofrimento e adoecimento, tendo em vista a responsabilidade envolvida na capacidade socialmente transformadora desse ofício. A atividade laboral do professor, como qualquer outra atividade laboral, contribui para a ruptura, construção, desconstrução e emancipação do sujeito. É uma atividade que tem significação psicossocial essencial, e deve ser considerada dentro do contexto social em que está sendo desenvolvida. Estabelece-se para a rede pública de ensino básico o desafio de assegurar a formação comum necessária para o exercício da cidadania, apoiando-se na democratização da educação. Caracterizada por atravessamentos da situação de precarização do trabalho docente, esta atividade compartilha o legado histórico de desvalorização da profissão, distância entre as prescrições contidas nos marcos de regulação da educação nacional e o trabalho que pode ser realizado diante das ferramentas disponíveis, o contexto de violência em que as escolas de periferias estão inseridas e o envolvimento com problemas sociais que caracterizam e contribuem para o agravamento da precarização da educação pública. Nesse contexto, o presente projeto de dissertação de mestrado elege como foco de interesse a atividade profissional do docente que atua no ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN. A abordagem da atividade de trabalho em questão terá como quadro teórico de referência a perspectiva da Clínica da Atividade, que propõe a noção histórico cultural do sujeito compreendida por Vygotsky, destacando-se a importância do gênero profissional, uma vez que a atividade conjunta dos sujeitos com os outros pode ser considerada como a mola propulsora de uma história comum, e das trajetórias biográficas de cada indivíduo-trabalhador. Assume-se o desafio de se estabelecerem relações entre as instâncias de trabalho prescrito, real e bem feito, enfatizando a capacidade do indivíduo de agir

coletivamente, frente a situações diversas em seu trabalho. O objetivo geral é analisar a atividade docente, investigando as prescrições existentes para este trabalho, o nível de atingimento dessas prescrições em contextos concretos de trabalho e o ideal de trabalho bem feito dos professores municipal de Natal/RN. A partir desse propósito, busca-se igualmente observar em que medida a distância apresentada entre trabalho prescrito e trabalho real impacta na concepção de trabalho bem feito considerando o contexto profissional aqui proposto para análise. O grupo de participantes a ser pesquisado será aquele que abarca o professor polivalente dos anos iniciais (1º ao 5º) do ensino fundamental, na zona urbana de Natal-RN, por ser uma etapa longa e crucial da educação básica, em que crianças passam por significativas mudanças nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, além da carga de relevância social da atividade desse profissional, comprometido com o processo de alfabetização e educação matemática e científica básicas como plataforma significativa da aprendizagem na trajetória escolar. A investigação proposta terá natureza descritiva e clínico-qualitativa a partir de três ferramentas propostas para a pesquisa: a) análise documental descritiva, b) aplicação da técnica da instrução ao sósia  e c) aplicação de questionário sobre trabalho bem feito. Este trabalho buscará contribuir para o desencadeamento de um repensar crítico, com o potencial de transformação do sujeito-trabalhador em termos de avaliação e eventual ampliação de seu poder de agir, e concretização do ideal de trabalho bem feito da categoria profissional em análise.

**Palavras-chave:** atividade docente; professor do ensino fundamental; trabalho prescrito; trabalho real; trabalho bem feito.

## Abstract

This research project has as its domain of interest the challenges of teaching practice as a source of suffering and illness, with a view to responsibility involved in the socially transforming capacity of that craft. The teacher's work activity, like any other work activitycontributes to the rupture, construction, deconstruction and emancipation of the subject. It is an activity that has essential psychosocial significance and must be considered within the social context in which it is being developed. The challenge of ensuring the common training necessary for the exercise of citizenship is established for the public basic education system, based on the democratization of education. Characterized by crossings of the precarious situation of teaching work, this activity shares the historical legacy of devaluation of the profession, the distance between the prescriptions contained in the national education regulation frameworks and the work that can be done in the face of the available tools, the context of violence in which the periphery schools are inserted and the involvement with social problems that characterize and contribute to the worsening precariousness of public education. In this context, the present master's thesis project chooses as a focus of interest the professional activity of the teacher who works in elementary education in the municipal public network of Natal / RN. The approach of the work activity in question will have as a theoretical framework of reference the perspective of the Clinic of Activity, which proposes the cultural historical notion of the subject understood by Vygotsky, highlighting the importance of the professional gender, since the joint activity of the subjects with others it can be considered as the driving force of a common history, and of the biographical trajectories of each individual worker. The challenge of establishing relationships between the instances of prescribed, real and well-done work is assumed, emphasizing the individual's ability to act collectively, in the face of different situations

in their work. The general objective is to analyze the teaching activity, investigating the existing prescriptions for this work, the level of achievement of these prescriptions in concrete work contexts and the ideal work well done by the municipal teachers of Natal / RN. From this purpose, we also seek to observe the extent to which the distance presented between prescribed work and real work impacts the conception of work well done considering the professional context proposed here for analysis. The group of participants to be researched will be the one that includes the multipurpose teacher from the initial years (1st to 5th) of elementary school, in the urban area of Natal-RN, as it is a long and crucial stage of basic education, in which children go through significant changes in the physical, cognitive, affective and social aspects, in addition to the burden of social relevance of the activity of this professional, committed to the process of literacy and basic mathematical and scientific education as a significant learning platform in the school trajectory. The proposed investigation will have a descriptive and clinical-qualitative nature based on three tools proposed for the research: a) descriptive document analysis, b) application of the instruction technique to the double and c) application of a questionnaire on work well done. This work will seek to contribute to the triggering of a critical rethink, with the potential for transformation of the subject-worker in terms of evaluation and possible expansion of their power to act, and realization of the ideal of a job well done in the professional category under analysis.

**Keywords:** teaching activity; elementary school teacher; prescribed work; real work; job well done.

# 1. Introdução

O presente projeto de dissertação de mestrado trata da investigação e análise da atividade laboral do professor de ensino fundamental da rede municipal de Natal – RN com o objetivo de analisar a atividade docente, investigando as prescrições existentes para este trabalho, o nível de atingimento dessas prescrições em contextos concretos de trabalho e ideal de trabalho bem feito, considerando as demandas e impedimentos encontrados no cenário em que está inserido.

O desenvolvimento da sociedade desde os seus primórdios veio acompanhado pela evolução histórica do conceito de trabalho. Na Antiguidade Grega e Romana o trabalho estava relacionado à exploração da natureza pelo homem através da caça e agricultura, o que abarcava inclusive o trabalho escravo. Para a sociedade burguesa a ênfase do trabalho se desloca para atividades econômicas. Muitos séculos depois, por ocasião das Revoluções Industriais que marcam o advento da mecanização da produção, na época moderna, e contextualizam o fortalecimento do Capitalismo, ganha força a ideia de que o trabalho seria o único meio de ganhar a vida, constituindo-se como um modelo global, em que predominava a busca pelo lucro máximo por parte dos patrões, conforme Comparato (2011). Nesse sentido, o pensamento Marxista aponta a dicotomia entre os interesses dos trabalhadores e do capital.

Com o gerencialismo, adveio a concepção de bem estar com a valorização da intervenção do Estado na organização do trabalho e a ênfase no consumo, englobando o taylorismo-fordismo. Tais modelos complementavam-se, uma vez que o primeiro foi responsável pela racionalização produtiva e o segundo introduziu a linha de montagem e produção em série. Esses modelos constituem-se como as primeiras formas de organização da produção industrial, em que os trabalhadores passaram a seguir regras

formais determinando o modo de realizar o seu trabalho (Ribeiro, 2006). Por fim, com o advento da Terceira Revolução Industrial, o conjunto de mudanças associadas à reestruturação produtiva repercutiu gerando novas demandas aos trabalhadores, que consequentemente, assumiram um novo perfil de trabalho menos especializado, necessitando do desenvolvimento de competências relacionadas à adaptação a constantes mudanças na forma de exercerem sua atividade, tendo em vista a necessidade de ter trabalhadores polivalentes, contribuindo para a precarização do trabalho.

Concomitante a essa trajetória, o papel da psicologia do trabalho também veio sofrendo modificações. Historicamente a psicologia proporcionou ao mundo dos trabalhadores a consolidação de um modelo gerencial que separava o saber do fazer, sendo o saber o papel da gerência e o fazer, papel dos operários (Barros, Louzada & Vasconcelos, 2008). Essa visão caracterizou-se como de prescrição adaptativa, buscando e propondo meios para que os trabalhadores se adaptassem ao trabalho mecanizado. Porém, em uma perspectiva mais ampla, vários estudos foram desenvolvidos na França a partir da década de 80/90 com o intuito de criar ferramentas para a análise da atividade de trabalho. É nesse contexto que surge a Clínica da Atividade, perspectiva que enfoca tal atividade como fenômeno relacionado de forma simultânea com o indivíduo trabalhador, outros indivíduos (colegas), que constituem um coletivo de referenciamento, um gênero profissional que diz respeito à referência de atividade profissional (ex.: médicos, docentes, etc.), e o contexto organizacional onde se dá a atividade laboral (Clot, 2007, 2010a, 2010b). Para esta perspectiva, é crucial avaliar não somente a atividade que é prescrita, mas também a atividade que é efetivamente realizada, partindo-se do pressuposto que o realizado nunca dará conta absolutamente do prescrito. Há, portanto, para esta perspectiva, uma margem do poder de agir dos sujeitos trabalhadores, que interage com os coletivos de trabalho e com o gênero profissional.

O modelo denominado de Nova Administração Pública, que surge no bojo de uma reforma gerencial no Brasil, em 1995, identificada no Brasil com a reforma federal de 1995/98, inseriu nas instituições públicas de ensino o trabalho pautado em resultados e fortalecimento da democracia, conforme artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal n° 9394/1996. Nesse cenário, no que diz respeito à categoria profissional do professor, a atividade docente em instituições públicas de ensino passa a ter um escopo mais amplo, envolvendo todos os atores presentes no contexto escolar. Conforme o modelo de gestão democrática, busca-se a participação dos pais e responsáveis na escola, o que representa uma variável que interfere diretamente na atividade do professor, que por sua vez pautará seu comportamento e ação de acordo com a relação que estabelecerá diante dessas pessoas, os responsáveis pelos alunos.

A democratização da educação aliada à universalização do ensino público, através da Constituição de 1988, trouxe o princípio de evolução e abrangência do ensino, mas trouxe igualmente a contradição revelada pela reprodução das desigualdades sociais. Tendo em vista que ao mesmo tempo em que objetiva atender cada vez mais a sociedade no que diz respeito à educação, alcança os meios de reprodução das condições sociais em que estão envolvidas as crianças e jovens que frequentam a escola e residem em áreas periféricas, que por sua vez trazem consigo o retrato do descaso da sociedade em relação ao meio em que vivem.

Assumindo uma perspectiva histórica, mesmo com a democratização do ensino público, persistiu uma dicotomia entre a idealização da escola para a classe dominante e para as camadas populares: para a primeira a escola era vista como um meio de formação intelectual, já para a segunda como um meio de qualificação para o trabalho e mobilidade social de acordo com Perez (2007). O papel do professor diante da dinâmica da atualidade requer cada vez mais o rompimento desse paradigma, fundado na suposição da capacidade

potencialmente transformadora do trabalho. A missão da escola envolve além da transmissão de conhecimentos, atribuições específicas de todo um contexto históricosocial, contribuindo ativamente para a construção da identidade dos indivíduos que por ela passam.

Todo esse cenário é fator de influência na atividade docente. Além disso, existem marcos de regulamentação da educação nacional que trazem orientações para o desenvolvimento das etapas de educação na vida escolar, fornecendo diretrizes para trabalho dos professores nas escolas públicas, impactando diretamente nos modos de fazer dessa atividade. Nesse contexto, assumindo a perspectiva mais ampla com relação à influência das prescrições acerca do trabalho docente, a Constituição Federal de 1988, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, apresentando os valores que devem ser assegurados pela educação básica comum, os princípios sobre os quais o ensino deverá ser pautado, além de determinar a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), de forma a garantir a articulação do sistema nacional de educação, com o objetivo de assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis.

Desse modo, o PNE consiste em um documento com duração decenal que estabelece vinte metas a serem cumpridas dentro desse espaço de tempo, focadas no objetivo geral de alcançar uma abrangência cada vez maior do ensino, tendo em vista que um dos principais desafios do plano está relacionado à evolução dos indicadores de alfabetização e outros índices relacionados à educação básica. Cada meta funciona como alvo a ser atingido, devidamente acompanhada de estratégias específicas, constituindo caminhos de escopo mais geral que conduzirão ao seu respectivo alcance, como a estruturação de práticas pedagógicas, envolvimento de tecnologias educacionais, determinação do nível suficiente de aprendizado, entre outras. O plano em vigência na atual conjuntura, que

foi elaborado em 2014, tem portanto validade até 2024, determinando diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do referido período.

Dentro dessa amplitude de preceitos que permeiam as prescrições para o trabalho do professor, a constituição federal de 1988 incumbe à União a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação. Diante do dever de cumprir essa tarefa, com o intuito de ofertar uma educação igualitária, foi promulgada em 1961 a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), modificada por emendas e artigos, posteriormente substituída pela LDB 9394/96, versão atualmente responsável por regulamentar o sistema educacional (privado ou público) do Brasil. Estabelece os princípios com base nos quais a educação deve ser ministrada e define a responsabilidades competentes a cada ente federativo.

Tais princípios estão dispostos no texto normativo de modo responsabilizar a educação pela valorização da experiência extraescolar e desenvolvimento de competências que preparem o aluno para o trabalho e práticas sócias. Esse aspecto assume uma perspectiva um pouco mais estrita com relação à prescrição do trabalho do professor quando comparado aos documentos legais citados anteriormente. Apesar de ser considerado como um marco de normatização da educação aponta-se ainda a necessidade de criação de documentos que norteiem a formação docente baseada nesse conceito de competência abarcado pela LDB (Maquiné & Azevedo, 2018) o que gera consequentes reflexos na atividade de trabalho.

Em conformidade com o que preceitua o PNE, cumprindo exigência contida na LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como um documento regulamentador que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Dentre os textos normativos apresentados, as prescrições contidas neste ultrapassam o amplo escopo e

constituem orientações mais especificas de como o professor deverá efetivar sua atividade, tendo em vista a enumeração de competências que o ensino de cada área deve proporcionar ao aluno, exprimindo o que o aluno deve ser capaz de realizar após cada conteúdo lecionado.

A terceira versão da BNCC, doravante BNCC-III, em vigência atualmente, divulgada em abril de 2017, enfoca dois conceitos fundamentais para o progresso da questão curricular no Brasil: primeiramente a diferenciação entre o básico-comum, em que as competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversos, e posteriormente o enfoque dos conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências, definindo aprendizagens essenciais e não apenas conteúdos mínimos a ser ensinados.

A ideia de competência que abarca a BNCC volta-se para a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, visando o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Por ter sido estruturada de forma que os conteúdos curriculares estejam a serviço do desenvolvimento de competências, sofre críticas quanto à constatação de possível fragilidade em consequência do esvaziamento do potencial crítico e democratizante, que vem dando lugar à formação alinhada aos ditames do mercado (Neira, 2017).

De modo a complementar a estrutura da BNCC, outro instrumento regulador que se insere no contexto da atividade docente é a proposta que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, de atribuição federal, exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que delibera sobre Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação no âmbito federal, estadual e municipal e estabelece bases comuns nacionais e diretrizes. Constituem-se como um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na educação básica, orientando as escolas na organização,

articulação e avaliação de suas propostas pedagógicas. Assim sendo, o currículo do ensino fundamental com nove anos de duração exige organização e estruturação de um projeto educativo coerente para que se obtenha uma educação de qualidade, em consonância com os modos de desenvolvimento das crianças e adolescentes nos diferentes contextos socais.

Todos esses documentos apresentados constituem formas de *prescrição* para a atividade do professor, desde uma categoria mais ampla, como são as diretrizes que advém da constituição federal, até a composição do currículo por meio da organização dos conteúdos, conforme a estrutura da BNCC. É importante observar que a análise da atividade compreende não somente o que se faz no ofício, abarcando também o que não está sendo feito, o que se pretendia fazer, o que teria sido possível fazer, o que deveria ser refeito e o que se faz sem querer fazê-lo. Em geral, alinha-se o que é possível e realizado ao não-realizado no desenvolvimento da atividade de trabalho, para discutir questões referentes ao real da atividade, considerando que as atividades subtraídas, ocultadas ou recuadas influenciam diretamente na atividade que de fato acontece (Clot, 2010a).

Além de todas essas prescrições que permeiam a atividade docente, existem os saberes que derivam da experiência e dos hábitos do próprio indivíduo trabalhador. É considerado como saber experiencial o conhecimento obtido e desenvolvido através da historicidade de vida (Gauthier, 1998). Nesse sentido, tais saberes refletem a vivência do professor no exercício de sua atividade, pois muitas vezes o professor é levado a ações não-planejadas ou não-prescritas que se tornam “regra” em seu cotidiano. Assim, tal tipo de saber é desenvolvido através de pressupostos e de argumentos que não são passíveis de abordagem por métodos de pesquisa convencionais, voltados exclusivamente para a descrição da atividade “visível”.

Desse modo, fatores formais e informais têm influência sobre a mobilização de competências necessárias para a realização da atividade docente, o que aliás é válido para

qualquer outra atividade. Devido à amplitude de expectativas sociais em que se situa o trabalho docente, é importante considerar que, desde o seu surgimento, atribui-se à educação escolar, unida a práticas formativas exteriores, a função da transformação social do sujeito histórico (Peixoto, Oliveira & Maio, 2013). Assim, pode-se afirmar que esperase do professor que ele contribua para a ruptura, construção, desconstrução, reconstrução e emancipação do sujeito.

## 2. Contexto da atividade de trabalho do professor

Nesse contexto, o papel do professor torna-se essencial, sendo importante levar em conta fatores que influenciam no desenvolvimento de sua atividade e o ambiente em que ele se insere para desempenhá-la. Nesse sentido, há um foco especial quando principalmente se trata de instituições públicas situadas em locais periféricos, a qual insere um caráter precário no trabalho, tendo em vista todos os fatores que demonstram as desigualdades sociais ali envolvidos. Desse modo, na perspectiva de Paulo Freire, a escola pública é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela (Gadotti, 2007).

Nessa perspectiva, o censo escolar de 2016 feito pelo Ministério da Educação aponta que o Brasil conta com 186,1 mil escolas de educação básica, das quais a maior parte é de responsabilidade dos municípios, representando 61,7% do universo abarcado. Assim, torna-se fundamental evidenciar a importância do ensino público, uma vez que alcança os indivíduos inseridos nas realidades sociais mais degradantes, dentro de um contexto acentuado de pobreza e violência, por exemplo, como ocorre nas periferias. A escola pública emerge, então, como uma organização capaz de oportunizar melhores

condições de existência para esses indivíduos através da formação intelectual (Oliveira, Viana, Boveto & Sarache, 2013).

A presente pesquisa será executada em escolas públicas municipais, divididas por zonas de distribuição geográfica no município de Natal (RN), ou seja, zonas norte, sul, leste e oeste. A maioria dessas escolas situa-se em áreas periféricas, onde são constatados altos índices de violência e outros indicadores que apontam para condições de vida degradadas. Dados expressos pela coordenadoria de informação estatística e análise criminal (COINE), órgão vinculado ao Estado do RN, revelaram o ranking dos bairros mais violentos da cidade de Natal/RN, podendo-se constatar que em todos eles há escolas da rede municipal, com atenção especial para o bairro de Felipe Camarão, o qual é considerado como o mais violento, e que abriga quatro instituições de ensino público. Dentre o total de 22 escolas pertencentes à zona oeste de Natal/RN, 14 estão situadas nos bairros que compõe o ranking mencionado, e todas as 33 escolas situadas na zona norte também se inserem nesse mesmo contexto. Esse é um dos fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente, considerando o trabalhador como um sujeito social, que pode sofrer as limitações presentes em seu trabalho (Clot, 2010a).

Desse modo, o meio social em que os alunos e a escola como um todo estão inseridos afeta diretamente o cotidiano do professor, gerando implicações em sua atividade. Dentre os diversos níveis de ensino da rede escolar, destacam-se os professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), que têm caraterísticas peculiares, por serem polivalentes, atenderem um público de crianças de 6 a 10, faixa etária em que passam por significativas mudanças nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, além da carga de relevância da atividade desse profissional, envolta pela responsabilidade da ênfase do processo alfabetização como marco significativo da aprendizagem na trajetória escolar. Os docentes do ensino fundamental assumem, assim, um papel crucial

para a continuidade da escolarização de seus alunos, e, por conseguinte na democratização da educação.

Diante do exposto, formulam-se aqui perguntas para as quais a presente pesquisa busca obter respostas: qual a distância entre a atividade prescrita e a realizada no contexto concreto de trabalho do professor do ensino fundamental? O que é considerado pelo próprio professor como "trabalho bem feito"? O que poderia ser feito mas não está sendo realizado? Qual a auto avaliação do trabalhador quanto ao que ele considera a atividade "boa" ou "ruim"? Qual distância ele, professor, considera haver entre o ponto em que se avalia estar e o ponto que ele ou ela considera como "bom"?

# 3. Referencial teórico

A ênfase que se deu na seção anterior ao contexto social, histórico e cultural em que se insere a atividade profissional do professor do ensino fundamental assinala o quanto aspectos estão necessariamente relacionados à análise dos processos psicológicos superiores. Ora, fenômenos relacionados *ao ensinar* e ao aprender situam-se no âmbito de processos psicológicos superiores. Nessa ordem de ideias, torna-se essencial analisar o trabalhador no âmbito de sua própria atividade real, buscando verificar o quanto o trabalhador dispõe de caminhos para a ampliação do seu poder de agir profissional, tendo em vista o nível de responsabilidade que o mesmo detém ao desenvolvê-la, os atores envolvidos em um ambiente escolar, o sucesso da instituição em sua missão social e o desenvolvimento profissional (ou impedimento desse desenvolvimento) desse professor. A abordagem teórica proporcionada pela Clínica da Atividade, proposta por Clot (2007, 2010a, 2010b), se configura como quadro teórico que subsidiará a análise da atividade em questão. Tal teoria é fundamentada na psicologia histórico-cultural de Vygotski

(2014), que tem como objetivo elaborar hipótese de como as características, dos aspectos tipicamente humanos, se formam ao longo da história e como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo, que necessariamente se reporta a esse contexto histórico e cultural.

Uma das assertivas da teoria de Vygotsky é que "o homem é um ser históricosocial ou, mais abrangentemente, um ser histórico-cultural; o homem é moldado pela cultura que ele próprio cria" (Lucci, 2006). A ótica da abordagem Clínica da Atividade envolve o indivíduo que detém em suas ações uma carga de singularidade no seu ser, e traz nesta bagagem toda uma vivência pessoal. Nesse contexto, torna-se importante considerar a dimensão subjetiva do trabalho. Assim, a atividade docente pode ser mais bem compreendida pela convergência das condições objetivas e subjetivas que circundam o seu cotidiano (Silva, 2015).

Dessa maneira, em sua rotina o professor realiza a atividade além daquilo que lhe foi preceituado. A execução envolve escolhas, decisões, e desvios criativos que viabilizam a realização do que foi prescrito (Barros, Louzada & Vasconcelos, 2008). Em vista disso, há nesse processo a convocação da subjetividade, que envolve o sentido que o trabalho tem para cada sujeito, remetendo a suas vivências e construção histórica social. Assim, com a ocorrência das atividades impedidas no cotidiano de seu trabalho, o indivíduo-trabalhador combina recursos para elaborar saídas diante dos obstáculos encontrados em seu contexto laboral de acordo com a capacidade de tomada de iniciativa e responsabilidade.

Isto posto, observa-se a distância ao conceituar a tarefa e atividade, sendo a primeira àquilo que se tem a fazer, levando em consideração as prescrições, e a atividade aquilo que realmente acontece (Clot, 2007). Essa distância revela para a presença dos impedimentos, que foram as reações que não venceram ou estiveram impedidas durante a passagem da tarefa para a atividade, e são suficientes para causar influência sobre o

sujeito e sua atividade. Logo, é possível concluir que as atividades impedidas circundam a mobilização competências requeridas para o exercício da atividade, não sendo provável identificá-las independente do contexto das situações em que o trabalhador se depara em sua atividade.

Neste projeto, a proposta é, portanto lançar mão dos operadores teóricos da Clínica da Atividade, vista aqui como derivação em psicologia do trabalho da proposta Vygostkyana de psicologia geral, a qual se caracteriza por buscar não somente a descrição da atividade realizada, mas também a atividade que pode vir a sê-lo, no âmbito da ampliação do poder de agir do trabalhador. Trata-se, portanto de abordagem clínica, no sentido de que os participantes podem ampliar seu conhecimento sobre sua atividade, o que pode vir a possibilitar ao trabalhador a ampliação de sua consciência acerca de sua atividade de trabalho, e portanto ampliação da experiência vivida de um objeto em objeto de uma nova experiência vivida (Clot, 2010a). O objetivo dessa abordagem clínica consiste na transformação do sujeito mediante o deslocamento da sua própria atividade (Clot, 2007).

Desta forma, a motivação que permeia esta pesquisa relaciona-se diretamente com a necessidade de ampliar a investigação sobre a atividade desse profissional, não somente em termos do que ela é efetivamente para ele, haja vista seu cotidiano de trabalho em região periférica com condições socioeconômicas degradantes, mas também em termos do que ela pode vir a ser.

Trata-se, portanto, de proposta de análise da atividade docente, investigando as prescrições existentes para esta atividade, o nível de atingimento dessas prescrições (contando para esta análise com a participação do próprio professor-participante) em contextos concretos de trabalho, a existência de ideal de trabalho bem feito como referência de desenvolvimento interna à atividade. Busca-se, portanto obter subsídios para o desencadeamento de um repensar

crítico e criativo por parte do indivíduo trabalhador, através da ampliação do poder de agir do indivíduo no âmbito, necessariamente, de um coletivo de trabalhadores. Busca-se verificar em que medida o ambiente de trabalho real pode vir a contribuir para o atingimento das prescrições que a sociedade estabelece para o trabalho docente, e quais recomendações de melhorias podem decorrer dessa análise.

Dessa forma, baseando-se nos pressupostos da Clínica da Atividade é possível encontrar pistas para obter respostas referentes às questões acima levantadas. Isso é permitido uma vez que a teoria considera o indivíduo em constante desenvolvimento. Nessa perspectiva, apropria-se dessas concepções para compreender o caráter inventivo da atividade de trabalho, com base nas ideias de Lev Vygotsky, que formula que o desenvolvimento se dá pela mediação e que este processo permanece por toda a vida, não se restringindo à infância (Souto, Lima e Osório, 2015).

Um dos principais diferenciais da utilização dessa abordagem é sua perspectiva clínica, preconizando métodos que permitam ao trabalhador desenvolver sua capacidade de agir sobre o ambiente de trabalho e sobre si mesmo, abrindo espaço assim para a integração da subjetividade na análise do trabalho (Clot, 2007; 2010a). A análise da atividade pelo próprio trabalhador possibilita o acesso ao vivido como meio de agir, fazendo com que o sujeito saia de si para ter acesso a sua vivência. Esse exercício faz com que o trabalhador assuma liberdades em relação a sua atividade para ampliar o seu poder de agir.

O objetivo da Clínica da Atividade consiste em transformar o trabalho para compreendê-lo a partir dessa transformação (Clot, 2010a). Assim, tal transformação só se torna possível uma vez que a atividade não se resume ao observável, tendo em vista que as análises realizadas nessa abordagem são frutos das reflexões dos sujeitos sobre suas ações no interior da sua atividade profissional. Desse modo, a subjetividade como produto

da construção social e histórica dos sujeitos torna-se um fator de influência no trabalho. As formas de fazer da atividade derivam das singularidades do sujeito que está inserido em um contexto social.

Desenvolvendo a ideia de que o social está nos indivíduos, no corpo de cada um, Vygotsky revela como esse é um recurso importante para a construção da subjetividade, considerando, então, o coletivo como um fator primordial para o desenvolvimento individual. Sendo assim, a reunião de aspectos que formam a subjetividade de cada sujeito influenciam na formação de um coletivo de trabalho. Tal dimensão engloba um campo de sentidos compartilhados, onde não se encontram cristalizados (Rocha & Amador, 2018). Nesse contexto, é primordial observar a importância do coletivo, conceito que permite civilizar o real e separa aqueles que trabalham, estando ligado diretamente a ideia de autoridade dentro de seu oficio, compatível com a concepção de saúde metal (Clot, 2017).

Nessa perspectiva, o gênero pode ser considerado como um corpo intermediário entre os sujeitos, que atua vinculando entre si os que participam da mesma situação, em que conhecem, avaliam e compreendem essa situação da mesma maneira (Clot, 2007). Assim, a atividade desempenhada por um gênero possui uma parte subentendida. O gênero possibilita aos profissionais saberem o que fazer devido a uma comunidade de avaliações pressupostas, que estão intrínsecas no grupo de pessoas que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Esse fator é definido como um sistema de instrumentos, normas, procedimentos que são coletivamente construídos e que é apropriado por cada trabalhador do coletivo individualmente. São regras criadas de maneiras informal, construídas no exercício da profissão. Nesse sentido, afirma o autor: “um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como coautores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira” (Clot, 2007).

Dentro da construção do gênero existe o estilo, um atributo que atua no ponto de colisão entre as variantes do gênero, as quais ocorrem de várias maneiras, dependendo do momento (Clot, 2007). Neste sentido, considerando que a característica pessoal de cada indivíduo contribui para definição do coletivo, o estilo corresponde a uma forma singular de propriedade do gênero profissional no qual o sujeito está envolvido. Os sentidos atribuídos pelos sujeitos na construção do estilo e do gênero decorrem da cultura em que se encontram. Tais processos envolvem uma carga de subjetividade, que influencia diretamente no trabalho, meio pelo qual os seres humanos vão se desenvolvendo como indivíduos.

A atividade pode ser considerada como as operações manuais e intelectuais realizadas a cada instante pelo trabalhador para atingir seus objetivos (Clot, 2007). Nesse âmago, os conflitos gerados por empecilhos nas atividades constituem uma variável vital para o desenvolvimento. Porém, esses podem ser também causa de obstáculos que originam o sofrimento. Nesse contexto, a evolução decorrente desses conflitos faz parte da análise da subjetividade do trabalho, propondo o conceito do real da atividade. O real da atividade consiste nas atividades suspensas, contrariadas, aquelas que poderiam ser feitas, mas não são (Lima, 2007). Assumindo a concepção de que o real da atividade sempre é maior do que a atividade realizada, a atividade que não é escolhida, ou é reprimida, continua agindo sobre o trabalhador, podendo gerar sofrimento, causando estresse para esse. Tais atividades podem ser reprimidas por diversos motivos intrínsecos e extrínsecos ao trabalhador, havendo chances de estarem situadas na distancia que há entre o trabalho prescrito e o que de fato é realizado.

Todo trabalho, de modo geral, é suscetível a prescrições, porém, essas se configuram como recursos incompletos, uma vez que nunca darão conta da totalidade da atividade, exigindo e propiciando aos trabalhadores uma participação ativa no processo (Souto

et al., 2015). Por isso, destaca-se a relevância da identificação da distância existente entre o trabalho prescrito e o real, avaliando o quão ativa é tal atuação do profissional em seu oficio e que atravessamentos essa participação gera na concepção de trabalho bem feito apresentada pelo próprio trabalhador.

# 4. Trilhas Metodológicas

## 4.1 Problema de pesquisa

O presente estudo buscou, como questão central, investigar a atividade prescrita e realizada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Natal/RN, buscando responder as seguintes questões de pesquisa: qual a concepção que o professor tem de trabalho bem feito? Ele acredita que o trabalho que ele realiza é bem feito? Qual a distância que o professor acredita que existe entre o trabalho prescrito e realizado no seu contexto concreto da atividade de trabalho?

A hipótese levantada nesta pesquisa era que havia um distanciamento entre o que estava prescrito nos documentos normativos relativos a educação nacional e o que de fato era realizado pelos sujeitos pesquisados em sua atividade e de trabalho e que isso interferia na concepção de trabalho bem feito que os professores tinham.

## 4.2 Objetivos

Face ao exposto anteriormente, essa proposta de projeto de pesquisa de mestrado tem como **objetivo geral** analisar a atividade de trabalho do professor do ensino

fundamental, investigando as prescrições existentes para este trabalho, o ideal individual de trabalho bem feito bem como o nível de atingimento dessas prescrições em contextos concretos de trabalho e dos professores municipais de Natal/RN.

Quanto aos **objetivos específicos**, visa-se:

a) Realizar o mapeamento das prescrições relativas ao trabalho do professor dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino;
b) Verificar em que nível a caracterização do trabalho prescrito adequa-se ao trabalho real;
c) Identificar a concepção de trabalho bem feito junto aos próprios trabalhadores;
d) Analisar em que medida a distância apresentada entre trabalho prescrito e trabalho realizado impacta na concepção de trabalho bem feito.

## 4.3 Delinamento do estudo

Para o alcance dos objetivos propostos, foi realizado um estudo de natureza metodológica mista a partir da combinação das abordagens quantitativa e clínico-qualitativa. A escolha desse desenho foi feita com o objetivo de explorar mais de um elemento constitutivo da atividade de trabalho dos docentes, possibilitando uma maior compreensão do objeto de estudo. As ferramentas adotadas seguiram duas fases de investigação, sendo o percurso metodológico descrito a seguir.

### *4.3.1 1ª Etapa (Pesquisa Documental)*

A primeita etapa da pesquisa compreendeu a pesquisa documental que teve cunho exploratório e descritivo com o objetivo de realizar o levantamento dos dados que se traduzem

em prescriscções relativas a atividade docente por meio de documentos normativos destinados a estruturar a organização da educação brasileira. Dessa forma, será possível elencar as atribuições descritas para o professor do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN, identificando o trabalho prescrito.

*a) Campo do Estudo*

A pesquisa documental teve o objetivo de analisar documentos normativos voltados a organização e estruturação da educação brasileira, desde leis até a Base Nacional Comum Curricular. O intuito foi extrair dos documentos analisados as partes deles que continham períodos que pudessem ser relacionados a atividade prescrita ao professor.

O intuito maior foi identificar destas partes dos documentos, quais poderiam ser relacionadas a atividade prescrita ao professor de forma mais geral ou diretiva, e de que modo aquela prescrição mais se aproximava do contexto concreto da atividade de trabalho do docente.

*b) Amostra do estudo e recorte temporal*

Foram analisados 4 documentos normativos: a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi identificado que eles continham as principais diretrizes destinadas a distribuição de responsabilidades das ações voltadas a educação, bem como a disposição de princípios e fundamentos bases do contexto educativo.

O recorte temporal dos documentos analisados compreendeu desde 1988 com o estudo da Constituição Federal até 2018, que foi o ano de publicação da ultima versão da BNCC. Conforme o objetivo de abarcar os direfentes documentos normativos que se destinam a

organizar a educação brasileira, esse espaço de tempo foi importante para o reconhecimento das características de cada documento elaborado nas diferentes épocas, além da compreensão do panorama ampliado de como se organiza a educação no pais.

*c) Análise*

Após a identificação e escolha dos documentos que seriam analisados, o material foi lido e a análise foi feita de forma que para cada documento foi elaborada uma planilha em que foram elencados  as partes extraídas e identificadas como trabalho prescrito a atividade do professor. Cada artigo da lei, ou parte do documento inserida nas linhas da planilha foi classificada em uma prescrição que classificava estando relacionada a prática educativa ou prática pedagógica, com o intuito de compreender de que forma as prescrições apareciam nos documentos.

O objetivo desta categorização foi entender como estão expostas para os professores as instruções de seu trabalho a partir de uma visão pedagógica. Foram classificadas como prática educativa as prescrições ligadas a  conjunto de atividades educativas que a sociedade demanda, o que não a torna restrita ao espaço da sala de aula, conforme a relacão Bandeira e Ibiapina (2014) estabelecem ao termo prática educativa social aquela que acontece em um determinado espaço e tempo, sendo uma atividade historicamente coletiva.

Já as práticas pedagógicas estiveram relacionadas as prescrições mais diretivas, estando voltadas aquelas ações que o professor realiza quando tem a consciência do significado de sua ação dentro da sala de aula, buscando meios para atingir o objetivo de ser um agente facilitador no processo de ensino aprendizagem. A partir das ideias de Franco (2016), a prática pedagógica (exercida pelo professor) acontece quando há uma intencionalidade prevista para a ação.

### *4.3.2 2ª Etapa (Qualitativa)*

A etapa qualitativa envolveu a realização da entrevista de instrução ao sósia, que foi feita de forma online devido ao cenário atual caracterizado pela pandemia do Corona Vírus. A realização da entrevista contemplou 2 momentos: o momento da instrução, posteriormente foram feitas 3 perguntas sobre o trabalho bem feito, temátca central abordada na pesquisa. A integração dessas 2 fases permitiram a análise clínica do discursos dos professores com vistas a possibilidade de apreender elementos constitutivos para a investigação da atividade laboral desses sujeitos.

*a) Participantes*

Para a etapa qualitativa foram convidados 2 professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Natal/RN. Dentre o total de 62 escolas municipais em Natal (RN) que oferecem a modalidade de ensino estudada nesta pesquisa, escolheu-se para a realização da investigação aqui proposta a escola que apresentou o pior IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica referente aos anos iniciais do ensino fundamental, com base no relatório de gestão publicado pela secretaria municipal de educação divulgado em 2016. Conforme o documento oficial apontado, o resultado geral de todas as escolas abarcadas no cálculo do índice foi de 4,7, tendo a Escola Municipal Francisca Ferreira obtido a pontuação mais baixa, de 3,4 pontos, observando uma considerável distância com relação à escola que teve maior pontuação, que apresentou o índice de 6,5.

Tal instituição localiza-se no bairro Bom Pastor, inserido na Zona Oeste de Natal, área periférica, onde 43,67% da população tem renda per capta de até meio salário mínimo, conforme dados do último censo realizado pelo IBGE, em 2010. A escola municipal com o pior

IDEB foi escolhida para a realização da pesquisa tendo em vista o cenário que esse indicador revela sobre o contexto de aprendizado que é proporcionado aos alunos, uma vez que o índice se baseia em testes que contém questões relativas ao conteúdo de português e matemática, aplicadas para a quarta série (etapa pertencente aos anos iniciais do ensino fundamental) e em questionário socioeconômico em que os estudantes fornecem informações sobre fatores do contexto escolar que podem estar associados ao desempenho. Desse modo, é possível supor que a escola que apresenta o pior IDEB passa por problemas de ensino-aprendizagem e é composta por estudantes que apresentam baixas condições socioeconômicas, o que impacta diretamente na atividade do professor, sendo importante observar os atravessamentos que essa posição implicam em seu trabalho.

Nesse contexto, devido ao não acesso presencial aos professores em decorrencia da pandemia do Coronas Vírus, foi feito o contato com uma ex coordenadora que faz parte da familia da pesquisadora, que indicou 2 professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental na escola indicada acima para a realização da entrevista. A primeira entrevista foi feita com um professor que trabalha com o 5° ano e a segunda entrevista foi feita com uma professora que da aula no 2° ano, ambos referente a etapa de escolarização abascada nesta pesquisa e com experiencia consolidada na atividade docente.

*b) Instrumentos*

A técnica da instrução ao sósia consiste em uma técnica da clínica da atividade voltada a facilitar o foco, por parte do indivíduo-trabalhador participante, na experiência e nos detalhes do seu próprio trabalho, da maneira como ele, trabalhador, usualmente o realiza, com ênfase em questões “como” e “porque” (Clot 2007). Consiste na proposta ao docente-participante da situação seguinte: *“Suponha que eu serei seu sósia e que amanhã vou substituí-lo em seu local*

*de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém percebesse a substituição?".*

Esse movimento permite observar as prescrições da atividade, verificando o que deveria ser feito, mas não foi, o que de fato foi realizado, bem como identificar atravessamentos da sua atividade, com possibilidades de aferir o que realmente consegue ser realizado no contexto de trabalho pelo professor no exercício de sua atividade, considerando demandas e impedimentos presentes ao desempenhá-la. Posteriormente, a técnica da instrução ao sósia sugere um momento de validação com mais de um profissional pertencente a mesma categoria. Os professores que participarem da etapa da instrução devem ser reunidos para esse momento de validação, ao final da realização de todas as instruções programadas.

Dessa forma, é proporcionado ao professor contexto que potencializará a reflexão sobre as escolhas que faz quando se encontra em determinada situação do seu dia-a-dia de trabalho, possibilitando a identificação da tomada de iniciativa e responsabilidade, destacando os saberes formais e informais (saberes docentes) mobilizados, considerando o contexto em que está inserido para desempenhar sua atividade. Conforme os pressupostos metodológicos em que se inserem a clínica da atividade, os participantes deverão se engajar na instrução ao sósia de forma voluntária, a partir de convite-oferta da pesquisadora (Clot, 2010a).

Após o momento da instrução a realização de 3 perguntas sobre voltadas as questões centrais da pesquisa objetiva entender de que modo a ideia se organiza para o profissional e que posição ele toma frente a situação concreta em seu contexto de trabalho, além da concepção que ele mesmo tem sobre sua atividade. Desse modo o questionamento feito na pesquisa envolveu 3 questões cruciais para atingimento dos objetivos da inventigação: O que você considera como trabalho bem feito? Você acha que o trabalho que você realiza é um trabalho bem feito? Qual a distância que você acha que acredita que existe entre o trabalho prescrito e o realizado no contexto concreto da atividade do trabalho do professor?

*c) Procedimentos*

Para a realização da entrevista foi feito um contato prévio com os sujeitos pesquisados através de ligação telefônica para a identificação da pesquisadora e convite para participação da pesquisa. Posteiormente foi marcada a data do encontro que ocorreu pelo pela plataforma google meet no dia e horário marcado com cada pesquisador. Devido a impossibilidade de contato presencial e assinatura dos documentos necessários a participação da pesquisa, o encontro foi inciado com um momento introdutório de apresentação da pesquisadora, do sujeito pesquisado e do contexto da pesquisa. Foi informado aos professores a existência e conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e documento referente ao Termo de Autorização para Gravação de Vídeo (Apêndice B). Desse modo, a pesquisadora confirmou o interesse em participar da pesquisa e pediu autorização para a gravação da sessão de trabalho, informando-os que enviaria após a entrevista os documentos por e-mail para assinatura dos participamentes.

O encontro online inciou-se com momento introdutório de apresentação da pesquisadora, do sujeito pesquisado e do contexto da pesquisa, posterioemnte foi feita a instrução ao sósia com a pergunta disparadora: *"Suponha que eu serei seu sósia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém percebesse a substituição?".* Em cada encontro o momento da instrução durou em média 40 minutos. Ambos os professores demoraram certo tempo para entrar de fato na técnica e se descolcar de sua atividade de trabalho, entendo com o decorrer da técnica que a instrução deveria ser dada ao sósia, e que o exercício não consistia em um momento de contar a sua própria experência se referindo a primeira pessoa (no caso, ele mesmo). Após isso, houve o descolamento do sósia, os professores pararam de dar instruções a pesquisadora. Ao fim, foi

feito o questionamento sobre como o sujeito estava se sentindo após o exercícío e o que aquele momento tinha provocado nele.

Posteriormente foram feitas 3 perguntas sobre pontos cruciais a pesquisa que complementaram a instrução: O que você considera como trabalho bem feito? Você acha que o trabalho que você realiza é um trabalho bem feito? Qual a distância que você acha que acredita que existe entre o trabalho prescrito e o realizado no contexto concreto da atividade do trabalho do professor?. Todas as perguntas foram respondidas dentro de um tempo médio de 15 minutos. Assim sendo, os 5 minutos finais disseram respeito aos agradecimentos e a explanação sobre a ultima etapa de entrevista.

*c) Análise*

As entrevistas foram transcritas por completo e analisadas por partes. A análise da instrução ocorre a partir do movimento que acontece durante a intervenção que possibilita a idenficação de elementos que constituem a atividade de trabalho como o **gênero profissional**, a **atividade prescrita** e o **real da atividade**. Foi solicitado que os professores instruíssem a sósia a um dia de trabalho comum, sem acontecimentos atípicos, buscando sempre entender como acontecia a dinâmica daquele dia de trabalho e como o professor desempenhava a sua atividade laboral.

Nesse contexto, para a Clínica da Atividade as possibilidades não realizadas que podem ser chamadas também de descartas ou não vividas constituem elementos essenciais para o entendimendo daquelas que venceram ou seja, que puderam ser realizadas, conforme aponta Clot (2010a). Assim sendo, essas possibilidades não realizadas são despertadas pela reflexão sobre a ação. No momento em que o sujeito se desloca e faz a reflexão da sua ação, ela deixa de ser aquela mesma ação. Desse modo, abre possibilidades para a transformação e reelaboração

da experiência vivida.

É importante considerar que a técnica não propõe que exista uma atividade certa ou errada, o objetivo central é a análise da atividade laboral quanto ao seu desenvolvimento e impedimentos, com vistas ao potencial transformador do método. Ademais, enquanto desempenhava o papel de sósia, a pesquisadora questionou bastante os professores afim de entender por completo como se dava as situações que eles iam trazendo e o que aquelas situações provocavam neles. Foi esclarecido aos entrevistados que a pesquisadora não conhecia nada da atividade deles e que precisava de orientações bem precisas para que a substituição do trabalho fosse feita com sucesso, solicitando que na instrução fossem passados todos os detalhes e passo a passo da atividade.

Com esse movimento, de posse do aporte teórico da Clínica da Atividade a análise já começa intuitivamente no momento da instrução. A perceção referente as entonações, emoções como choro ou risos durante o discruso, contribuíram para a compreensão da fala dos participantes. Posteiormente, a análise detalhada foi relizada a partir da transcrição possibilitando uma análise integrativa entre o que foi identificado como prescrição a atividade docente nos documentos normativos e o que apareceu na fala dos professores no momento da instrução ao sósia.

Após a instrução foi realizada uma pequena entrevista com as 3 questões cruciais ao contexto da pesquisa para entender a concepção dos professores sobre o ideal de trabalho bem feito, o ideal individual de trabalho bem feito e a distância existente entre o trabalho prescrito e o realizado. Ao responder as perguntas os professores foram trazendo situações presentes no contexto concreto de trabalho deles decorrentes da experiência e vivência na profissão e a análise do seu próprio trabalho.

Não se pode deixar de mencionar que foi levada em conta a dimensão sociocultural da escola em que os professores desempenham sua atividade, pois como mencionam os autores

Silva et al. (2016), a Clínica da Atividade se ancora nos pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico Cultural, em que um dos principais autores, Vygotski, parte da hipótese de que os processos psíquicos encontram sua origem nos contatos sociais. A análise integrativa das 2 etapas desta fase qualitativa da pesquisa possibilitou chegar a concluão sobre o ideal de trabalho bem feito a partir da concepção dos próprios trabalhadores, além de identificar a distância que eles alegam existir entre o trabalho prescrito e o realizado, além de compreender o contexto de trabalho em que estão inseridos e de que forma essa conjuntura influencia nos modos de fazer do ofício de docente.

# 5. Resultados, análises e desdobramentos

## 5.1 1ª Etapa (Pesquisa Documental)

A pesquisa documental foi constituída pela análise de documentos que contém diretrizes voltadas para a atividade laboral dos professores de educação básica do ensino fundamental dos anos iniciais no Brasil, objetivando verificar as prescrições existentes para este trabalho. A apreensão, compreensão e análise dos documentos possibilitou a interlocução dos dados obtidos com as demais descobertas da investigação, com enfoque principal voltado para verificar o quanto as prescrições observadas nos documentos normativos se aproximam do trabalho que é efetivamente realizado pelo professor no dia a dia.

As prescrições foram identificadas, em sua grande parte, através dos verbos que indicam as orientações relativas ao trabalho do professor descritas nos documentos analisados. Os verbos representam ações que esses profissionais devem desenvolver em sua atividade laboral ou o propósito a ser atingido a partir da prática do seu ofício. Assim sendo, foi realizada nos dispositivos a busca das partes que versavam diretamente sobre o trabalho do professor na etapa

de escolarização relativa aos anos iniciais do ensino fundamental.

Para maior clareza e entendimento das instruções analisadas, cada preceito listado nos dispositivos explorados foi relacionado ao exercício das práticas pedagógica ou educativa. A escolha dessas categorias foi adotada tendo em vista os conceitos vivos que circundam a realidade do ofício estudado. Desse modo, prescrições mais gerais foram classificadas como práticas educativas e prescrições que indicam a atividade cotidiana ou até mesmo propõe a forma de materializar essas práticas educativas foram consideradas como práticas pedagógicas, revelando o modo como os documentos normativos apresentam as diretrizes que indicam o trabalho prescrito do professor. O objetivo desta categorização foi entender como estão expostas para os professores as instruções de seu trabalho a partir de uma visão pedagógica.

Considerando essas práticas como ideias complementares, Bezerra (2017) indica que a educação escolar, para se efetivar em ação escolar, reside e se manifesta por meio de prática educativa. A partir disso, a prática pedagógica surge quando o professor tem a consciência do significado de sua ação dentro da sala de aula, buscando meios para atingir o objetivo de ser um agente facilitador no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, conforme expressa as ideias de Franco (2016), a prática pedagógica (exercida pelo professor) acontece quando há uma intencionalidade prevista para a ação.

A principal diferenciação entre esses conceitos apresentada por Franco (2016) reside na carga de subjetividade que envolve tais práticas, abarcando nesse âmbito a categoria totalidade. A prática pedagógica se desenvolve no ato de ensinar e envolve circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Nesse sentido, para definição desse tipo de prática faz-se necessário o entendimento do conceito de pedagogia em que a mesma se ancora. É importante colocar em evidência, de acordo com o contexto estudado nesta pesquisa, que a visão de pedagogia abarcada no universo em que o estudo se insere é aquela atravessada por culturas,

subjetividades, sujeitos e práticas.

Assim sendo, o objetivo central das práticas pedagógicas consiste em atender as expectativas demandadas pela comunidade social, considerando a natureza dialética dessa realidade, envolvendo por sua vez os processos educativos. Portanto, constituem ações dotadas de intencionalidade relativas ao processo de ensinar e aprender que consideram o contexto sócio histórico em que a escola está inserida e a subjetividade dos atores presentes nela, produzindo assim uma dinâmica social entre o dentro e fora da sala de aula, configurando-se como uma mediação entre essa e a sociedade.

Dentro de uma perspectiva mais ampla do que a discutida anteriormente, a prática educativa a partir da visão de Bezerra (2017) relaciona-se com os saberes docentes, aqueles adquiridos a partir da formação ou da prática cotidiana do ofício. Tal prática é alicerçada pelo conjunto de atividades educativas que a sociedade demanda, o que não a torna restrita ao espaço da sala de aula. Isto posto, Bandeira e Ibiapina (2014) discutem a ideia de que para se chegar ao conceito de prática educativa é necessário entender que tipo de atividade é a educação, atribuindo ao termo a concepção de prática educativa social que acontece em um determinado espaço e tempo, sendo uma atividade historicamente coletiva.

Portanto, a prática educativa acontece em diferentes lugares e tempos. Por sua vez a prática do professor torna-se pedagógica quando além de ser dotada de intencionalidade configura-se com a consciência ativada no planejado e realizado. Nesse estudo foram analisadas as prescrições que se traduzem em práticas educativas, aquelas ligadas ao objetivo da educação para a sociedade, com possibilidades de serem efetivadas através das práticas pedagógicas, relacionadas aos modos de fazer desse ofício, associadas de maneira direta aos processos de ensino-aprendizagem que envolvem o cotidiano professor, ações desenvolvidas por eles em sua atividade laboral. Tal prática tem relação com as prescrições mais diretivas encontradas nos documentos analisados.

Dentre eles, tendo em vista a observação das formas de prescrições como complementares, a constituição federal de 1988 representa o escopo mais amplo de direcionamento da atividade laboral do professor, uma vez que, em termos de prescrição para a atividade docente, o objetivo central desse dispositivo diz respeito a garantia e efetivação da educação como direito social no Brasil. A educação passa, dessa forma, a ser a prerrogativa que todas as pessoas possuem de exigir do Estado a prática educativa. Nesse sentindo, verifica-se a prática educativa como uma ação social intencional, que integra a vida e o crescimento em sociedade, conforme expressa Bandeira e Ibiapina (2014).

A partir disso, as prescrições observadas na carta magna foram todas relacionadas a práticas educativas tendo em vista o caráter geral e pouco diretivo do texto que nela se apresenta. Dentre a sessão I do capítulo III, que versa sobre a educação, foi possível analisar quatro artigos (205, 206, 210 e 214) que exprimem: os objetivos da educação, princípios nos quais o ensino deverá ser ancorado, o alvo da fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental e a determinação da instituição do Plano Nacional de Educação, elencando os objetivos a serem cumpridos pelas suas metas. Tais diretrizes revelam nitidamente questões de cunho social, fazendo perceber que o foco da produção do texto esteve voltado para expressar o dever do Estado de atender a coletividade.

O primeiro artigo analisado traz o motivo pelo qual a educação deve existir: o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, além da qualificação para o trabalho. Tal análise permite perceber em quais diretrizes centrais o ensino do país deverá ser ancorado e revela a intencionalidade das propostas existentes nos demais documentos normativos voltados a educação, desenvolvidos a partir da carta magna. No mesmo artigo o texto atribui ao Estado e a família o dever da Educação. Desse modo, um fato importante a ser considerado é a colaboração da família no processo educativo, tendo em vista a interpenetração elucidada por Bandeira e Ibiapina (2014) entre a sociedade e a prática educativa, o que reafirma

a ideia de participação da sociedade na preparação do indivíduo para a atuação nas várias instâncias da vida.

Verificado o objetivo da educação e entendendo também como prescrições os princípios nos quais o ensino deve ser baseado, observa-se no artigo 206 que questões relacionadas ao acesso e permanência na escola, a liberdade no processo de ensino-aprendizagem, ao pluralismo de ideias e a gestão democrática do ensino relacionam-se a prática educativa pois remetem aos aspectos da cultura, reportando-se a diversos campos da realidade social que por sua vez acabam influenciando e recaindo sobre a escola propriamente, conforme aponta Bezerra (2017). A seguir, repara-se os princípios elencados no artigo 206, que, entendidos como prescrições para a atividade docente, determinam as concepções nas quais o ensino deverá ser ministrado:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Nesse sentido, a prática do professor deve ser permeada ou baseada em ações que provoquem, por exemplo, a igualdade de condições para a permanência do aluno na escola.

Posteriormente, o artigo 210 abarca a fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de forma a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Assim sendo, a partir dessa diretriz e da forma como o sistema educacional do país é organizado, considerar os princípios da cultura do ambiente em que a escola está inserida no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem torna-se um fator intrínseco ao trabalho dos professores. A ideia, neste contexto, é que a prática educativa discutida nesse artigo seja materializada por meio da adaptação da execução de tal prescrição

pelo docente através da sua atuação no cotidiano. Esse fato acontece pois leva-se em consideração a diversidade cultural em que as instituições de ensino estão inseridas, por isso, em cada região o trabalho realizado do professor vai se adaptando as características locais da população na qual a escola atende.

Nesse sentindo, considera-se que os saberes docentes orientam a prática educativa, tendo em vista que são constituídos pelas experiências docente ao longo da atuação profissional e isso envolve inevitavelmente o acervo cultural acumulado ao longo da história de vida desses profissionais, como compreende Bezerra (2017). Tal conceito discutido por Maurice Tardif considera aspectos de ordem pessoal, social e temporal na personalização da figura do professor. Block e Rausch (2014) dialogam sobre os princípios de Tardif, Pimenta e Freire acerca dos saberes docentes e consideram serem necessários a prática educativa, pois tais autores desenvolvem o caminho teórico que abarca a construção de saberes como um cerne que suporta a prática docente, tendo em vista a mobilização deles para o exercício da atividade laboral.

Por fim, o artigo 214 estabelece a criação do Plano Nacional de Educação com o objetivo de articular o sistema nacional de educação para definir diretrizes e metas que conduzam o ensino em seus diversos níveis a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País. O aspecto que engloba o trabalho, já tratado no artigo 205, exprime uma preocupação na formação técnica dos alunos, objeto da discussão já aludida para este dispositivo analisado que é a preparação para a vida. Por conseguinte, os demais propósitos elencados no artigo, a serem alcançados a partir da execução do PNE, expressam as necessidades de uma sociedade que se desenvolve e se atualiza conforme o seu contexto sócio histórico, como por exemplo, a necessidade da erradicação do analfabetismo, aspecto revelado nos índices que historicamente persistem no corpo social.

A análise seguinte a carta magna constituiu a investigação sobre as formas de prescrições para o trabalho docente presentes na Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB. Tal dispositivo regulariza o sistema educacional brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Essa versão do estatuto, considerada como a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional revoga a primeira versão publicada em 1961. Desse modo, a transição representou um momento significativo para a educação brasileira. Carvalho (2016) compreende que a orientação política educacional governamental perpassa o objetivo desse dispositivo, que leva a busca da qualidade no sentido de formar cidadãos condizentes com a lógica de mercado competitiva presente na sociedade atual.

Desse modo, o artigo primeiro da LDB é composto pela ideia de educação que a lei traz, aquela que vai além da escola, que depende da família e da sociedade, e de todo o contexto que abrange essas instituições, para desenvolver o processo formativo. A relação que essa concepção tem com a prática educativa é estabelecida pela ideia exposta por Bandeira e Ibiapina (2014) quando discutem não ser possível falar sobre o começo da educação. Para os autores, ela existe junto com o começo da própria humanidade e se atualiza de acordo com cada contexto histórico, social, político e cultural dos tempos e lugares onde se desenvolve. Portanto, a forma de educar de uma sociedade envolve a transmissão de costumes, valores, hábitos e comportamentos de um determinado momento para as próximas gerações. Esse fato compete também a teoria histórico cultural que tem suas origens nos estudos de Vygotsky e abarca a ideia de um sujeito construído a partir de suas interações sociais.

O inciso dois deste mesmo artigo traz o mundo do trabalho e à prática social como elementos centrais nos quais a educação escolar deverá estar vinculada. Essa é uma demanda da dinâmica social que revela o exemplo das bases em quais são ancoradas a organização do sistema educativo do país. Nesse contexto, Saviani (2010) discute a organização do Sistema Nacional de Educação a partir da LDB e discorre sobre o conteúdo da educação a ser

desenvolvido nesse sistema. De acordo com documentos normativos, como a Constituição e a própria LDB, a educação destina-se ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Assim sendo, observa-se que o objetivo da educação se traduz em preparar e conduzir o indivíduo até que ele seja capaz de pertencer ao mercado de trabalho.

Essa ideia expõe o que está exatamente descrito na letra da Lei, uma que vez que o artigo 2, especificado dentro do Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional – aponta o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho como finalidades da educação, que por sua vez deve ser inspirada nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana. Novamente a temática do preparo do indivíduo para o trabalho aparece e traz a reflexão sobre como se dá o ensino para que esse fim seja atingido. Saviani (2010) alerta sobre a importância da atuação de modo sistematizado do sistema nacional de educação para que o seu funcionamento não caia em uma rotina, resultando no desenvolvimento de ações mecanizadas que coloquem em risco o movimento dialético de ação-reflexão-ação, condição essencial para o desenvolvimento da prática educativa.

Nesse âmbito, Franco (2015) ressalta que a retirada da esfera crítica e de reflexão das intencionalidades da educação implica o empobrecimento e até anulação do sentido da prática educativa. A questão central do pensamento aqui aludido é a relação entre o objetivo principal da educação, voltado para a preparação do indivíduo para o mundo do trabalho, e a preocupação com a forma de exercer o ensino para esse fim, de modo a preservar o seu caráter crítico e reflexivo. Havendo esse comprometimento, o resultado é a garantia do desenvolvimento de práticas educativas, tendo em vista que toda sociedade exige sua prática educativa, como ressaltam Bandeira e Ibiapina (2014), e essa leva em consideração as condições de vida humana, as mudanças no cenário social e, inclusive, do trabalho, que por sua vez influenciam a atividade educacional.

O trecho seguinte estudado, o artigo 3, ainda dentro do rol dos princípios e fins da educação nacional, se traduz também em formas de prescrição para a atividade de trabalho do professor, tendo em vista que elenca os princípios com base nos quais o ensino deverá ser ministrado. Dos treze princípios listados no fragmento da lei, oito se caracterizam como responsabilidades diretamente envolvidas pela prática do ofício docente relacionados ao atendimento das necessidades educacionais da população, sendo eles: igualdade de condições, liberdade de aprender, pluralismo de ideias, respeito a liberdade e apreço a tolerância, valorização do profissional de educação escolar, garantia do padrão de qualidade, valorização da experiência extraescolar, vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e a consideração com a diversidade étnico racial.

Neste estudo, essas prescrições foram relacionadas à práticas educativas. São diretrizes que levam a pensar em características macro que permeiam a vida em sociedade. O texto analisado permite refletir sobre a conexão que o professor deve estabelecer entre os conteúdos e valores que são postos a ele para que sejam passados ao seus alunos e a dinâmica social em que estão inseridos. Por esse ângulo, não há possibilidades de separação dessas instâncias porque a educação, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações nos que participam dela, tendo em vista o seu caráter sócio histórico, conforme aponta Franco (2015).

Após os princípios e fins da educação, a LDB versa sobre o Direito a Educação e o Dever de Educar em seu Título III. Destarte, o artigo 4 ao mencionar elementos através dos quais o dever do Estado com a educação escolar pública deve ser efetivado, apresenta em seu inciso V o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. O dispositivo trata do dever do Estado, que será efetivado através do trabalho da equipe de educadores presentes na escola. Entender a capacidade de cada aluno, proporcionando o nível mais elevado do ensino, pesquisa e criação artística é uma tarefa atribuída ao professor, quando se observa os elementos que compõe o seu trabalho.

Trata-se, então, de uma diretriz que mais uma vez não se transpõe como uma prescrição diretiva, caracterizando a prática educativa. Como já tratado no artigo 210 da Constituição Federal, a atenção aos valores artísticos mostra-se agora de uma maneira menos generalizada, porém não tanto diretiva que venha a caracterizar essa prescrição como uma prática pedagógica, que por sua vez deve estar centrada na intencionalidade da efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Dentre os diversos pontos que levam a distinção das prescrições analisadas neste estudo entre práticas serem pedagógicas ou educativas, é importante considerar que a prática pedagógica, como aponta Franco (2015), envolve o fundamento da didática, que constitui a lógica de processos de ensinos previamente planejados para a execução de atividades que conduzam à aprendizagem.

Por conseguinte, o artigo 12 da LDB pertence ao Título IV denominado "Da Organização da Educação Nacional", o mesmo texto reproduzido no caput do artigo 211 da Constituição Federal que determina aos entes federativos, a partir de um regime de colaboração, a organização dos seus sistemas de ensino. Por essas e outras características da lei de diretrizes, Saviani (2010) defende a ideia de que a LDB implica em um Sistema, tendo em vista a sua estrita relação com a sistematização da educação. Para o autor, o fato de a Constituição determinar que a União estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional expõe a intenção de que a educação seja organizada em todo o território nacional dentro de diretrizes e bases que sejam comuns, implicando em uma ideia de Sistema Nacional de Educação. Todavia, a competência atribuída aos entes demonstra que esse sistema não se constitui como uma unidade, pois é composto pela diversidade das características sociais presentes em cada território que integra o todo.

Com efeito, o texto do referido artigo versa sobre a responsabilidade atribuída aos estabelecimentos de ensino de desenvolver ações que de uma forma geral atinjam o objetivo de promover o processo educativo através das condutas elencadas. Dentre os onze incisos que

pertencem ao artigo estudado, oito foram relacionados diretamente à atividade prescrita ao trabalho do professor. Desse modo, ao analisar as implicações que essas diretrizes de caráter geral tem na atividade profissional investigada, percebe-se que a maioria se volta para o desenvolvimento da prática educativa. O alto grau de subjetividade dessas prescrições implica em nuances no processo de interpretação e torna-se evidente que há a adequação às ações concebidas no dia a dia/rotina do contexto laboral.

Dentre todas as incumbências atribuídas aos estabelecimentos de ensino mencionadas neste trecho da lei, foram extraídas como atividades prescritas ao trabalho docente: elaborar e executar sua proposta pedagógica, assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidas, prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento, articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola, informar a pai e mãe ou responsáveis sobre a execução da proposta pedagógica da escola, promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência no âmbito da escola, estabelecer ações destinadas a promover a cultura da paz nas escolas e promover um ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas.

Então, essas são atividades inerentes ao trabalho do professor correlacionadas à práticas educativas, tendo em vista que elas, conforme aponta Bezerra (2017), se encontram no centro do processo pedagógico através de conteúdos e estratégias didáticas reveladas nas atividades, e como aludido no exemplo acima, expressa por meio da interação entre atores fundamentais da ação educacional escolar: professores e alunos. Todas esses deveres conferidos aos estabelecimentos de ensino são exercidos em sua maior parte através da contribuição significativa dos processos que envolvem as tarefas em sala de aula. O objetivo é fazer a escola cumprir o seu papel de promover a efetivação da aprendizagem dos alunos envolvendo a integração com a sociedade, que inclui família e comunidade. Nesse contexto, o compromisso

de articular medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência no âmbito da escola constitui-se como um exemplo a ser discutido a partir da perspectiva defendida neste estudo.

Desse modo, quando a escola planeja realizar uma ação nessa direção, essa caracteriza-se como uma tarefa transdisciplinar inerente ao trabalho do professor, que planta a semente dentro da sala de aula sobre os assuntos que serão abordados no exercício a ser desenvolvido, quando não acontece, por exemplo, voltado somente a uma turma específica. Em contexto concreto de trabalho, ele prepara os alunos para estarem prontos para receberem e perceberem de maneira correta o exercício que a escola irá desenvolver. É importante destacar que o mesmo também participa da preparação desta atividade voltada a temática trabalhada, junto com os outros atores que fazem parte da dinâmica escolar: auxiliares, coordenadores, estagiários entre outros. Por isso, infere-se que o artigo 12 da LDB ao designar incumbências para os estabelecimentos de ensino, apresenta em seu texto prescrições para o trabalho do professor, sendo ele um dos atores principais que atuam no alcance desses deveres.

Após se referir às escolas, a lei traz as incumbências aos docentes. Os seis incisos referentes ao artigo 13 foram analisados e classificados como prescrições a atividade laboral dos professores que estão relacionados à prática educativa. Assim como os papéis tratados no artigo anterior, esses traduzem a preocupação em obter um contexto escolar que proporcione o envolvimento da família e da sociedade nos processos educativos, que seja de capaz de elaborar e cumprir a proposta pedagógica, zelar pela aprendizagem dos alunos e o alcançar cumprimento da carga horária de aulas e planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional estabelecida. Além de estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

Tais prescrições citadas no artigo 13 muito se assemelham as incumbências conferidas as escolas no artigo 12, chegando até a se referirem as mesmas atividades como, por exemplo,

a elaboração da proposta pedagógica da instituição. O fato observado serve para afirmar a ideia exposta nos parágrafos anteriores, a qual se refere ao professor como um elemento chave na realização desse trabalho prescrito, que por sua vez responsabiliza, através da letra da lei, a escola. Assim, torna-se importante considerá-lo como protagonista dessa dinâmica que envolve o todo. Nessa perspectiva, Bandeira e Ibiapina (2014) ao discutirem as dimensões da prática educativa elaboram a ideia de que não se pode pensar a prática educativa como restrita ao espaço da sala de aula, tendo em vista que ela envolve o processo de ensino, constituído pelo conjunto de atividades educativas exigidas pela sociedade. Pensar desse modo contribui para a manutenção de uma visão da educação que se desenvolve através da articulação com o corpo social.

Sobre essa temática, ainda no Título IV – Da Organização da Educação Nacional – o artigo 14 trata sobre a gestão democrática do ensino público, diretriz que teve sua emergência junto com a publicação da Constituição Federal em 1988 com a ideia de universalização da educação. Desse modo, a LDB aponta que:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Essa diretriz, como descrito na lei, faz parte do conjunto de normas que tem por objetivo organizar o sistema educacional do país e tem implicações diretas na atividade docente. O dever de fazer com que a gestão do ensino seja de fato democrática depende dos governantes, gestores, e também dos professores, profissionais que atuam na linha de frente da concretização dos processos de formação dos alunos. A exigência da participação dos professores na elaboração

do projeto pedagógico da escola e da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes faz com que busque-se uma garantia de envolver o sujeito que atua na sala de aula no planejamento, objetivando assim a concretização desse tipo de educação. Observando, nesse cenário, o oficio do professor, para que o trabalho prescrito se torne realizado, emerge em tal contexto o que Gauthier (1998) denomina como "saberes docentes", aqueles os quais pertencem ao reservatório no qual o professor mobiliza de forma a contribuir para responder as exigências especificas das situações concretas de ensino, além de fomentar e orientar a prática educativa.

Após versar sobre a Organização da Educação, a LDB divide a educação escolar em educação básica e superior. O Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino – refere-se a Educação Básica, composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, no artigo 22, como uma etapa de escolaridade que tem por finalidade desenvolver o educando assegurando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e o fornecimento de meios para progredir no trabalho e estudos posteriores. Remete-se novamente a ideia de preparação do aluno para se inserir na vida em sociedade a qual pertence, que engloba, por sua vez, o mercado de trabalho. Semelhante a crítica já feita neste estudo acerca da forma de preparação do educando para o mundo do trabalho, Franco (2016) ao discutir a epistemologia dos conceitos de prática pedagógica e docência infere que a partir do pragmatismo, estão em evidência questões relacionadas a democracia e ao preparo para vida social. Essas estão sendo representadas na atualidade pela formação focada nas competências e habilidades, o que provoca a centralização de processos pedagógicos e enfraquece os processos formativos de construção da humanidade.

Ainda dentro das disposições gerais para a educação básica o artigo 27 do texto estudado trás as diretrizes as quais os conteúdos curriculares deverão respeitar. Dois dos preceitos elencados já foram tratados de forma explicita por outras partes deste dispositivo legal: a questão dos valores fundamentais ao interesse social e a orientação para o trabalho. Os demais

pontos dizem respeito a: observação das condições de escolaridade dos alunos, tendo em vista a diversidade de níveis de aprendizagem e a promoção ao desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. Esses são elementos relacionados a prática educativa, conforme discussão feita por Pinto, Silva e Oliveira (2013) quando a conceituam como "um conjunto de saberes e princípios éticos, morais, culturais, sociais e afins, que a escola utiliza para orientar o aluno no exercício de sua formação cidadã, na sua relação do dia a dia, na sala de aula, na escola e nos demais contextos de vida".

Posteriormente, tratando especificamente do ensino fundamental, etapa abrangida por este estudo, tendo em vista o objetivo de investigar a atividade laboral dos professores que atuam nos anos iniciais das séries que compõe esse estágio, a LDB institui que tal etapa deverá ter a duração de nove anos e que com o objetivo focado na formação básica do cidadão o ensino deverá acontecer mediante o compromisso de desenvolver o aluno em quatro áreas listadas pelo artigo 32 da lei. Sendo elas: capacidade de aprender pelos meios básicos da leitura, escrita e cálculo; compreensão do ambiente natural e social, sistema político, tecnologia, artes e valores que fundamentam a sociedade; capacidade de aprendizagem com base na aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação e valores e atitudes; e por fim, o fortalecimento de vínculos de família, laços de solidariedade humana e tolerância recíproca voltadas a vida social.

Nesse contexto, os elementos listados no dispositivo legal apontam a imprescindível articulação observada pelos autores Pinto et al. (2013) entre a prática pedagógica e a educativa. Em contexto concreto de uma pesquisa realizada por eles, com professores do ensino básico da rede pública de Belém/PA, puderam constatar que a prática docente se constrói através da consideração dos processos de ensino e aprendizagem como elementos importantes na formação dos alunos para o exercício da cidadania e do reconhecimento dos direitos concernentes as suas responsabilidades. Assim sendo, é possível afirmar que o ensino da leitura e escrita se faz também por meio da compreensão do ambiente natural e social, do sistema

político e dos valores que fundamentam a sociedade, conforme aponta a LDB. Portanto, as práticas, cada uma com suas características peculiares, se desenvolvem de maneira inteiramente articulada na atividade do professor.

Dentro desse âmago de trabalho prescrito ao professor, o artigo 34 apresenta a norma que diz respeito ao cumprimento da jornada escolar mínima voltada ao período em sala de aula no ensino fundamental que é de quatro horas de trabalho efetivo. Essa apresenta-se como uma prescrição básica a atividade docente, tendo em vista que determina o tempo mínimo da atividade principal a ser desenvolvida por ele em seu ofício. É importante considerar que para o aporte teórico da Clínica da Atividade, no qual se ancora esta pesquisa, a atividade realizada nunca será exatamente igual a tarefa prescrita, e que inclui-se no conceito de Atividade aquilo que também não se realiza, seja por impedimentos relacionados ao próprio trabalho ou ao sujeito que o executa. Essa é uma característica da Atividade de Trabalho em si, pois ela tem sua dimensão impessoal, considerada por Clot (2017) como a mais afastada da atividade de concreta de trabalho, quando comparada as outras que são instituídas por processos que abarcam a subjetividade do sujeito.

Por sua vez, essa prescrição se relaciona com a prática pedagógica que será realizada pelo professor, tendo em vista que a partir dela o docente terá que passar as 4 horas em sala de aula e isso requer dele o planejamento prévio das atividades que irão permear os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no tempo determinado pela lei. Desse modo, no contexto abarcado por esse estudo, o trabalhador em questão sistematiza um conjunto de saberes e ações para tal planejamento. Essa discussão se constitui como alvo da temática aludida pelos autores Pinto et al. (2013) que utilizam esse entendimento para caracterizar a prática pedagógica.

Após discorrer sobre as etapas de escolarização a LDB trata em seu Título VI sobre os Profissionais da Educação. A LDB analisada neste estudo refere-se a lei mais recente, que trouxe diversas mudanças às leis anteriores, com enfoque na inclusão de um capítulo específico

para tratar do assunto relativo à formação adequada dos profissionais da educação básica. O artigo 61 elege como profissionais de educação aqueles que estão em efetivo exercício e tenham sido formados em cursos reconhecidos. Além disso, apresenta em seu parágrafo único os fundamentos nos quais devem ser baseada a formação desses profissionais. Dentre os pontos elencados chame-se atenção, de acordo com a temática elaborada nesta pesquisa, o inciso III do parágrafo único do artigo aludido que apresenta como um dos fundamentos o aproveitamento da formação e experiências anteriores.

Esse ponto é algo imprescindível na análise do trabalho a partir da proposta teórico metodológica da Clínica da Atividade, uma vez que considera como transpessoal essa dimensão da atividade profissional, pois, conforme aponta Clot (2017) a memória coletiva dá a cada um a garantia de agir no presente e quando existe atravessa as gerações e cada profissional individualmente. A questão crucial observada nessa parte da LDB é que faz-se alusão a experiência como forma de prescrição para o trabalho docente. Isso significa que esse é explicitamente considerado um fator chave no desenvolvimento do ofício. Por isso, entende-se que os aperfeiçoamentos e capacitações mencionados no documento normativo constituem-se também como prescrições para a atividade discutida nessa investigação, pois, a partir delas e das vivências tidas no dia a dia do trabalho a experiência passa a ser considerada como uma importante categoria de análise que faz parte inteiramente do contexto laboral dos professores. É dessa forma que Alvez (2016) problematiza a profissionalização docente como experiência ao discutir os programas especiais de formação de professores pós LDB 9394/96.

Assim sendo, a experiência é um fundamento que envolve a prática pedagógica e a educativa. Está relacionada tanto com o planejamento dos processos de ensino e aprendizagem bem como com a orientação ao exercício da formação cidadã do aluno, os pilares desses conceitos. Dentro da sala de aula o professor utiliza conhecimentos e habilidades advindas das suas formações junto aos saberes docentes, formando o repertório essencial para desenvolver

atividades com os alunos e chegar ao objetivo final do ensino. Para a formação cidadã, torna-se necessária a bagagem relacionada aos princípios que permeiam as relações estabelecidas dentro de uma sociedade, fazendo parte dos elementos que a escola como instituição mobiliza para preparar o aluno nesse aspecto. Desse modo, considera-se a experiência como um componente chave, pois o processo é dinâmico, tendo em vista que a linearidade não está de acordo com a ideia de processos educativos, ao considerar a natureza dialética da realidade social.

Dando continuidade à investigação sobre as formas de prescrição para o trabalho docente contidas nos dispositivos legais que versam sobre educação, o documento explorado na sequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi o Plano Nacional de Educação (PNE). Historicamente a ideia do plano surgiu em 1932, a partir de um movimento feito por um grupo de educadores que lançou um manifesto ao governo e a população conhecido como o "Manifesto dos Pioneiros da Educação". O movimento propunha a reconstrução educacional com a instituição de um plano e de bases científicas. A grande repercussão desse fato resultou na inclusão de um artigo na Constituição Brasileira de 1934 atribuindo a União a competência de elaborar um plano nacional de educação, que abrangesse todos os graus de ensino, além da responsabilidade de coordenar e fiscalizar a sua execução no território do país. Desse modo, com exceção da constituição de 1937, em todas as outras esteve presente a ideia de um Plano Nacional de Educação.

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988, versão em vigor atualmente, apresenta em seu artigo 214 a obrigatoriedade do plano decenal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional cita o plano, em seu artigo 9, indicando como uma das incumbências da União a elaboração dele em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios. O PNE constitui-se como uma estratégia de planejamento para garantia da qualidade da educação. O projeto envolve responsabilidades compartilhadas entre a União, estados e municípios e busca

orientar todas as ações na área educacional do país. Por isso, trata-se de uma construção que deve ser democrática, se configurando como um planejamento participativo. Desse modo, o plano determina objetivos, diretrizes, metas e estratégias para a política nacional, tendo o plano atual a vigência do período de 2014 a 2024.

Em vista disso são definidos indicadores que devem ser alcançados através de estratégias, que se traduzem em ações realizadas. É importante considerar que as metas são quantificáveis. O acompanhamento desse plano é feito a cada dois anos. Para o atingimento dessas medidas, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos no plano nacional, considerando as demandas e necessidades locais de cada situação. Para tal fim, existem os planos subnacionais de educação em consonância com o texto principal, que tem suas metas articuladas às metas de cada estado e município. Para elaboração e aprovação desses planos locais, o Ministério de Educação (MEC) juntamente com outros órgãos que envolvem secretários e dirigentes municipais de educação criou uma Rede de Assistência Técnica, que orientou comissões coordenadoras locais a desenvolverem esse trabalho de apoio em todo o país. Não se pode então, mediante esse contexto, deixar de analisar também a legislação local do Estado do Rio Grande do Norte nesta pesquisa, investigando a relação que ela estabelece com o plano nacional.

Assim sendo, para estudar o PNE é necessário entender como o mesmo está organizado. O plano em vigor atualmente diz respeito ao aprovado pela Lei Federal 13.005/14. As metas e estratégias são dispostas no Anexo do dispositivo legal. O plano é composto por 20 metas e cada meta apresenta estratégias que conduzem ao seu alcance. Ao todo são 254 estratégias para que sejam cumpridas as metas estabelecidas. A lei apresenta importantes instrumentos para viabilizar as ações conjuntas em regime de colaboração e o monitoramento do processo de execução do PNE. Portanto, o estudo desse documento normativo para identificar as prescrições ao trabalho do professor dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública, conforme

objetivo desta pesquisa, se deu pela análise primeiramente dos artigos da Lei, posteriormente pela exploração das metas e suas estratégias, identificando quais estavam diretamente relacionadas a práticas pedagógicas e/ou educativas, associadas principalmente a etapa de escolarização a que se refere este estudo. Por fim, foi analisada a legislação local do estado do Rio Grande do Norte e do município de Natal, buscando as relações estabelecidas entre elas e o Plano Nacional de Educação.

Assim sendo, o artigo 2 da Lei Federal 13.005/14 aponta as diretrizes do PNE. São preceitos que sustentam as ações que serão executadas e se traduzem em um norte para o desenvolvimentos de processos educacionais. Pensando na execução do ofício dos professores no dia a dia, tais normas funcionam como orientações gerais que de certa forma estão estabelecidas para a comunidade escolar e são vistas como instruções intrínsecas ao processo de ensino. São diretivas inseparáveis do contexto em que se desenvolve a atividade de trabalho. O artigo aborda a questão do analfabetismo, do atendimento escolar, da superação das desigualdades educacionais, qualidade da educação, formação para o trabalho e para cidadania, gestão democrática, promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país, valorização dos profissionais de educação e por fim, a promoção aos princípios do respeito aos direitos humanos, diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Todos os temas estão inseridos no conceito de prática educativa, tendo em vista a amplitude da prescrição e principalmente por abarcar aspectos que são primordiais ao funcionamento da educação, que por sua vez depende de fatores econômicos, sociais e culturais. Para o professor, exercer seu ofício pautado nos valores morais e éticos demandados por esse contexto é uma situação intrínseca a atividade docente e que ao mesmo tempo se configura como um desafio, pois, além do desenvolvimento da prática pedagógica, que envolve o planejamento e ação de componentes voltados ao ensino, atrela-se a esse papel a questão social, indissociável do processo, tendo em vista que a formação cidadã não se reduz a conteúdos

lecionados na sala de aula, a articulação é mais ampla e envolve a comunidade escolar. Isso acontece porque a regra posta pela sociedade é preparar o indivíduo para as diversas instâncias da vida, conforme discutem Bandeira e Ibiapina (2014). E é exatamente nesse contexto que Pinto et al. (2013) desenvolvem o conceito de prática educativa, uma vez que a consideram como um conjunto de saberes e princípios éticos, morais, culturais e sociais que a escola utiliza para orientar o aluno no exercício de sua formação cidadã.

Seguindo a mesma ideia, o artigo 7 traz o retrato da prática educativa em seu conteúdo quando refere-se a determinação de um regime de colaboração especifico para a implementação de modalidades de educação que necessitem considerar territórios étnicos educacionais, além da utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas das comunidades, assegurando a consulta prévia e informada a essa comunidade. Atender à necessidade do corpo social, em suas diferentes culturas, é o objetivo principal desse fragmento da lei. O pensamento de atender a coletividade não se dissocia em momento algum da busca por oferecer uma educação em todos os contextos étnicos raciais. Essa é uma vertente diretamente ligada ao objetivo central do plano de educação, ao procurar organizar a educação nacional. Leva-se em conta, nessa conjuntura, a constituição sócio histórica do sujeito, característica que pode ser conectada a prática educativa. Nessa direção, Bandeira e Ibiapina (2014) consideram que o desenvolvimento das condições de vida humana, as mudanças no cenário social e do trabalho foram fatores que historicamente influenciaram na atividade educativa e estão concatenados ao conjunto das relações sociais.

Ainda dentro do contexto do atendimento à sociedade através da prática educativa, os próximos artigos analisados dizem respeito à ações voltadas a construção e manutenção do Plano Nacional de Educação que envolvem diretamente a atividade do professor. O artigo 8 engloba no processo de elaboração e adequação dos planos de educação dos estados, Distrito Federal e dos municípios a participação de representantes da comunidade educacional e

sociedade civil. Esse é um fator de extrema importância para a atividade docente, como para os outros ofícios, pois coloca o sujeito trabalhador no centro da elaboração da prescrição do seu trabalho. Organizar a educação nacional deve envolver o professor tendo em vista que ele, junto com os alunos, fazem os processos de ensino e aprendizagem acontecerem. São eles que materializarão o que se coloca como objetivo final da prática educativa, que é a formação cidadã do aluno.

Outro aspecto abordado trata-se da qualidade da educação. O artigo 11 discorre sobre a avaliação da qualidade da educação básica, de responsabilidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que fornecerá informações para esse fim, coordenado pela união em colaboração com os demais entes federativos. A avaliação da qualidade da educação trata-se de uma questão central para este estudo que ancora-se no objetivo de analisar a atividade docente, a partir das prescrições existentes nos documentos legais, com vistas a identificar o ideal de trabalho bem feito a partir da visão do próprio sujeito estudado. Nesse âmbito, questiona-se quais são os aspectos que influenciam para que se possa medir essa "qualidade da educação". Para isso, o texto legal faz menção ao rendimento escolar, referindo-se ao desempenho dos estudantes apurado nos exames nacionais de avaliação, além de indicadores voltados a avaliação institucional, que por sua vez envolvem características como: o perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, técnico e discente, a infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos disponíveis e processos de gestão.

Esses aspectos citados circundam a atividade do professor. Podem ser vistos como dimensões relacionadas a prescrição ao trabalho docente uma vez que o resultado da avaliação mencionada dependerá diretamente da atividade laboral desse profissional. O desempenho dos alunos apreciado pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), medido através do fluxo escolar e das médias de desempenho nas avaliações, é fruto das práticas pedagógicas

aplicadas ao cotidiano no ambiente escolar. Através delas chega-se ao que o PNE busca quando aponta como alvo avaliar a qualidade da educação. Porém, tal modo de prescrição está relacionada a prática educativa, tendo em vista que a ela é conferida por Bandeira e Ibiapina (2014) a ideia de ser parte integrante da vida e do crescimento em sociedade. Partindo desse contexto, algo que está posto para o corpo social é que a educação, "direito de todos e dever do Estado", conforme aponta a Constituição Federal de 1988, deve-se ter qualidade. Assim sendo, não se pode deixar de observar a articulação entre a prática pedagógica e educativa.

Após a análise do conteúdo da Lei que aprova o PNE, foram identificadas quais as metas dispostas no Anexo do desse dispositivo legal poderiam ser consideradas como possibilidade de trabalho prescrito a atividade de professores alvos de estudo desta pesquisa. Dentre as 20 metas estabelecidas pelo plano, 10 foram reconhecidas como prescrição tendo em vista as temáticas nelas abordadas. Para cada meta, as estratégias que se mostraram ligadas a forma de operacionaliza-las estando relacionadas ao cotidiano da atividade docente foram tidas também como texto que se encaixava em trabalho prescrito. Dentre as 254 estratégias existentes no documento, 43 adequavam-se nesse contexto descrito. As primeiras 5 metas analisadas concernentes a prática do professor foram as metas 2, 4, 5, 6 e 7. Dizem respeito a questões voltas a universalização e qualidade do ensino. As demais, 15, 16, 17, 18 e 19 tratam as das dimensões de carreira, salário e formação. Entende-se que essas questões também estão diretamente relacionadas a atividade de trabalho do professor e que exercem influência nos modos de fazer do seu ofício. São aspectos mais externos que contribuem de um modo geral ao bem estar do trabalhador e consequentemente na entrega de sua atividade a toda a comunidade escolar envolvida no seu dia a dia.

Desse modo, a investigação voltada as metas e estratégias do PNE iniciou-se pela identificação da meta 2 e sua posterior exploração. O indicador busca "universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo

menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada". A meta engloba os anos alvos estudados nesta pesquisa, tendo em vista que os anos iniciais do ensino fundamental abarcam crianças com idade regular entre 6 e 9 anos, compreendendo do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Das 13 estratégias elencadas na lei para o alcance da meta, 9 foram relacionadas a prescrição ao trabalho do professor. Nelas são listadas práticas que envolvem diretamente as atividades a serem desenvolvidas pelo docente em seu cotidiano.

Desse modo, as estratégias envolvem as ações: acompanhamento individualizado dos alunos, monitoramento do acesso, permanência e aproveitamento escolar, desenvolvimento de tecnologias pedagógicas, organização flexível do trabalho pedagógico para a adequação do calendário escolar com a realidade local, garantir a oferta regular de atividades culturais nas escolas e fora dos espaços escolares, incentivar a participação dos pais e responsáveis no acompanhamento das atividades escolares, desenvolvimento de formas alternativas de oferta do ensino fundamental para o atendimento de filhos de professores que se dedicam a atividades de caráter itinerante, oferecimento de atividades extracurriculares de incentivo aos estudantes e incentivo as habilidades e por fim a promoção de atividades de desenvolvimento e estimulo a atividades esportivas na escola.

Assim sendo, todas essas práticas fazem parte do oficio do professor de forma que será ele, com o apoio da equipe pedagógica da escola, quem irá intermediar essas ações. Por exemplo, o acompanhamento individualizado do acesso, permanência e aproveitamento escolar constitui-se como prescrição clara a atividade do professor. O acompanhamento faz parte do processo de ensino e se traduz como trabalho prescrito relacionado a prática pedagógica, sendo aquilo que o professor vai desempenhar efetivamente em busca do atingimento do objetivo geral da meta 2, considerada neste estudo como prática educativa uma vez que abarca a universalização da educação. Outro ponto discutido é a questão do incentivo dos pais e responsáveis ao acompanhamento das atividades escolares na busca principalmente da

integração família/escola, que é desempenhado com afinco pelo profissional que participa diariamente dos processos de ensino e aprendizagem.

Seguindo a análise, a meta 4 aponta como alvo a universalização do acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Apesar de o foco desta pesquisa não está voltado ao atendimento educacional especializado, considera-se importante analisar a meta que trata desse assunto tendo em vista que ela engloba a etapa de escolarização que este estudo se refere. Assim sendo, os anos iniciais do ensino fundamental envolvem a educação para crianças entre 6 e 9 anos, idade que inteiramente está dentro das idades mencionadas na meta ao propor a universalização do ensino na rede regular para a população de 4 a 17 anos.

Para o atingimento desse objetivo central, foram listadas 19 estratégias e dentre elas 5 foram relacionadas a prescrição do trabalho docente, pois indicam deveres que fazem parte do oficio dos professores. Estando eles voltados a: formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas, garantia de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, garantia da oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, garantia da oferta de educação inclusiva e por último o fortalecimento do acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado.

Portanto, a meta 4 foi classificada como estando relacionada a prática educativa, tendo em vista o objetivo central do atendimento a diversidade dos alunos, não considerando somente os alunos que se enquadram na oferta das vagas regulares, mas também aqueles que possuem deficiência e necessitam de um atendimento educacional especializado. Desse modo, entende-

se que as estratégias constituem-se em prescrições relacionadas a prática pedagógica, que ao serem realizadas contribuem para o alcance das metas que por sua vez foram classificadas como práticas educativas por terem uma disposição que abarca fatores mais amplos, não indicando o fazer cotidiano, a prática docente, e sim diretrizes mais gerais voltadas a educação.

A próxima meta, a meta 5, trata da alfabetização, com o objetivo da conclusão dessa etapa por todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Para isso, seguindo a ideia de extrair da lei o que se caracterizasse como trabalho prescrito, foi identificado que das 7 estratégias enumeradas pela meta, 6 se caracterizavam como trabalho prescrito, estando associadas a: estruturação dos processos pedagógico e qualificação dos professores, criação pelas escolas de instrumentos de avaliação e monitoramento e implemento de medidas pedagógicas, utilização de uma diversidade de métodos e propostas pedagógicas que envolvam o uso de tecnologias educacionais, desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras, produção de materiais didáticos específicos e desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento eu com que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas, e por fim menciona a formação inicial de continuada envolvendo o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras.

As ações que concernem as estratégias podem ser inseridas dentro do contexto do fazer do professor. Até as ações que não dependem da iniciativa dele para acontecer, perpassam pelo seu ofício. A produção de materiais, por exemplo, deve ser feita através da iniciativa da equipe gestora, porém, os atores principais que utilizarão e que principalmente participação dessa produção são os professores. Essa se constitui como uma prática pedagógica, tendo em vista o fim de atingir o aprendizado dos alunos no momento da utilização desse material. Para isso há um planejamento e a posterior execução em busca do atingimento de objetivos já propostos nessa etapa prévia. Essa é uma característica da prática pedagógica, que se efetiva na sala de

aula. Por isso, as estratégias condizentes a meta 5 foram atribuídas como práticas pedagógicas tendo em vista o que elas trazem em seus textos.

A composição da próxima meta analisada, a meta 6, abrange 9 estratégias, sendo 4 delas caracterizadas como prescrição para a atividade do professor. O indicador busca "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica". Para isso o plano propõe: a oferta da educação básica pública em tempo integral através de atividades de acompanhamento pedagógico multiciplinares, inclusive culturais e esportivas, buscando o tempo de permanência dos alunos na escola igual ou superior a 7 horas diárias com a consequente amplicação da jornada dos professores em uma única escola; produção de material didático e formação de recursos humanos para educação em tempo integral; garantia da educação em tempo inegral assegurando o atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; e a adoção de medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, aliando o efetivo trabalho escolar com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Diferente dos dispositivos já analisados, que abordam questões voltadas ao processo educativo mais global, as estratégias relacionadas a cada meta do PNE são textos mais diretivos e que apontam questões mais voltadas a efetivação dos objetivos através de ações feitas no dia a dia. A ênfase se da na experiência prática. Os pontos chaves abordados em cada estratégia da meta 6 envolvem: o acompanhamento pedagógico, produção de material didático, atendimento educacional especializado e a expansão da jornada escolar dos professores. São questões que, se forem feitas, materializarão o objetivo de oferecer a educação integral. Por isso, a meta foi considerada como prática educativa, tendo em vista que busca o atendimento da necessidade da sociedade, por meio de ações que possibilitarão a efetivação da prática pedagógica. Assim

sendo, as 4 estratégias analidas foram ligadas a prática pedagógica.

Finalizando o bloco das metas que dizem dizem respeito a questões voltas a universalização e qualidade do ensino, a meta 7 tem o objetivo de fomentar a qualidade da educação básica e as etapadas e modalidades, buscando atingir certos indicadores (medias nacionais) para o IDEB. A qualidade da educação, tema central já tratado na análise dos documentos normativos citados anteriormente se configura como um pilar voltado a prática educativa, pois se insere nos princípios e fins da educação nacional. Essa se configura como um resumo das metas anteriores, ou seja, através das metas já listadas neste texto, busca-se chegar ao resultado, expresso por indicadores, apontado na meta 7. Para isso, das 36 estratégias listadas na meta, 13 foram envolvem a atividade docente. Desse modo, a busca pela qualidade da educação tem impacto na atividade do professor a medida que o plano lista estratégias que se relacionam com esse ofício.

As 13 estratégias exploradas na meta 7 do PNE que se relacionam ao trabalho prescrito do sujeito estudado por esta pesquisa dizem respeito a: o estabelecimento de diretrizes pedagógicas para a educação básica que respeite a diversidade regional, estadual e local; o processo de autoavaliação das escolas de educação básica; formalização e execução dos planos de ações; desenvolvimento de indicadores específicos de avaliações; busca de equipamentos e recursos digitais para utilização no ambiente escolar; garantia das políticas de combate a violência na escola; garantia de conteúdos escolares sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas; consolidação da educação escolar no campo de populações tradicionais, itinerantes, indígenas e quilombolas e o desenvolvimento de propostas pedagógicas específicas para esse alunado; articulação da educação formal com experiências da educação popular e cidadã; estabelecimento de ações voltadas à saúde; promover a formação de leitores e leitoras e a capacitação da equipe escolar e por fim, insitituir programa nacional e formação de professores e professoras.

São ações que envolvem ainda que indiretamente o cotidiano do professor. Porém, diferentemente das outras estratégias, que se configuraram como estando relacionadas a prática pedagógia por serem meios de materializar as ações dispostas em cada referida meta que teriam que ser desenvolvidos no dia a dia do docente, as 13 estratégias da meta 7 que foram atribuídas ao trabalho prescrito do professor foram por sua vez caracterizadas como estando relacionadas a prática educativa, pois estiveram presentes em seus textos a busca por um objetivo maior que é a qualidade da educação, sendo apotandos neles propósitos que envolvem a sala de aula mas que também vão além dela e juntos constroem a natureza da educação oferecida pelo país. As estratégias apresentam propósitos como o respeito a diversidade cultural, universilaziação das bibliotecas, combate a violência, desenvolvimento sustentável, preservação da identidade cultural e memória nacional, controle de polítcas públicas educacionais, entre outros.

Após o fim da análise das primeiras 5 metas que foram identificadas como trabalho prescrito ao professor, o segundo bloco de metas diz respeito as metas 15, 16, 17, 18 e 19. Nelas são abordadas as dimensões de carreira, salario e formação. Tendo em vista que o sentido maior deste estudo é compreender o quadro em que se inscreve as prescrições relacionadas ao trabalho docente a partir da análise de documentos normativos, essas questões também foram consideradas como prescrição a atividade docente, pois a formação e capacitação desses profissionais é considerada por esta pesquisa também como algo que faz parte oficio. Portanto, deve-se destacar que qualquer ideia que busque analisar a atividade laboral do professor não pode deixar escapar esse objeto.

Logo, a meta 15 busca garantir uma política nacional de formação dos profissionais de educação assegurando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação de nível superior por meio do curso de licenciatura na área de conhecimento que atuam. Essa é uma prática educativa vinculada a dois dos princípios nos quais o ensino deve ser ministrado, conforme aponta o artigo 3 da LDB: a valorização do profissional da educação

escolar e a garantia do padrão de qualidade. A valorização do profissional contribui para o aumento da qualidade da educação. Para isso, das 13 estratégias que compõe a meta, apenas 1 foi intitulada como trabalho prescrito ao professor e caracterizada como prática educativa. A mesma trata do desevolvimento de modelos de formação docente que valorizem a experiência prática, por meio da oferta de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais.

A próxima meta, a meta 16, pretende formar 50% dos professores da educação básica, até o ultimo ano de vigência do PNE em curso, em nível de pós graduação, além de garantir a todos os profissionais da educação básica a formação continuada, considerando os diversos contextos dos sistemas de ensino. Dentre as 6 estratégias que se direcionam para a meta 16, não houve texto que se enquadrasse no contexto de prescrição a atividade docente. Por sua vez, seguindo a mesma ideia da meta analisada no parágrafo anteior, o objetivo de formar os professores a nível de pós graduação se insere no âmbito da prática educativa.

Ainda nessa conjunção, a meta 17 trata da valorização dos profissionais do magistério através da equiparação do rendimento médio aos demais profissionais com escolaridade equivalente. Essa questão foi considerada como prática educativa pois não envolve o fazer do professor no seu dia a dia, porém trata-se da dimensão impessoal do metier, aquela que pertence a um mundo além do que a atividade implica, voltada a questões associadas a uma aparelhagem mais afastada da atividade concreta. Ou seja, questões salariais influenciam no trabalho do professor de maneira mais externa, não se constituindo como uma prescrição diretiva, que diz respeito aquela que contribui ativamente para que o aluno obtenha a aprendizagem, por exemplo, ou o modo de fazer do ofício como um todo. Para a busca desse objetivo, aponta-se dentre as 4 estratégias elencadas, 1 que se refere a implantação dos planos de carreira para os profissionais do magistério, sendo a que mais se aproxima do prescrito para que a meta seja realizada, pois vai envolver de alguma forma o docente.

Nesse mesmo sentido, a meta 18 traz o intuito de assegurar a existência de planos de carreira aos profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino.

Das suas 8 estratégias foi identificada apenas 1 que se traduz no acompanhamento dos profissionais iniciantes e oferecimento curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor. A busca pela qualidade da educação é evidenciada mais uma vez quando se busca melhorar o aparato que é oferecido ao professor para que ele se capacite, uma vez pode ser apontado como um dos principais atores que farão com que os objetivos descritos em todos os documentos normativos sejam atingidos, tendo em vista que ele é o facilitador do processo de ensino e aprendizagem, responsável pelo movimento que compõe a educação do país. Dessa forma, a meta a estratégia foram consideradas como estando relacionadas a prática educativa.

Por fim, a ultima inserida no quadro do trabalho prescrito ao professor foi a meta 19 que procura assegurar a efetivação da gestão democrática da educação. Para isso, o PNE traça 3 estratégias que envolve a participação do professor, bem como de toda a comunidade escolar. Por isso, das 8 estratégias vistas para o indicador 19, apenas essas 3 foram consideras como trabalho prescrito. A constituição e fortalecimento de conselhos escolares, a estimulação a consulta a profissionais de educação, alunos e familiares na formulação dos projetos políticos pedagógicos e o favorecimento de autonomia pedagógica nos estabelecimentos de ensino vão envolver os docentes de forma indireta, tendo em vista que a atribuição é dada a instituição escolar como um todo. Por esse motivo, a meta e essas 3 estratégias poderam ser ligadas a prática pedagógica.

Ao fim da análise do Plano Nacional de Educação, inicou-se o estudo do documento em que está registrada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver de acordo com cada etapa de escolarização da educação brasileira. Essa ideia surgiu a partir da promulgação da constituição federal de 1988 que trouxe em seu texto

um artigo que prevê a criação de uma Base Nacional Comum Curricular e a fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Após isso, foi aprovada em 1996 a LDB, já analisada neste estudo, que regulamentou uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica.

A trajetória desse documento consistiu no lançamento de parâmetros curriculares nacionais para os ensinos fundamental com o decorrer dos anos e em 2010 surgiu uma resolução que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação básica com o intuito de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Após eventos que discutiam esse contexto, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 2015. A segunda versão foi divulgada em 2016, após discussão sobre o documento preliminar. Em 2017 o Ministério da Educação e Cultura homologou a terceira versão da BNCC com as diretrizes que dizem respeito as etapas dos ensinos infantil e fundamental. Em 2018 houve a homologação do documento final com a etapa referente ao ensino médio.

Desse modo, este ultimo documento homologado em 2018 constitui-se na base atual que esta em vigor, que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas. É importante considerar que a construção da BNCC perpassou pelos integrantes da socidade, sejam eles os que estão inseridos na comunidade escolar, como pais e professores, bem como os demais que se interessassem por esse processo, tendo em vista a realização de audiências públicas para o debate do referido texto. Nesse sentido, este estudo considerou a parte da BNCC que trata do estabelecimento de conhecimentos, competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam refente a etapa em foco desta pesquisa, que são os anos iniciais do ensino fundamental.

É importante considerar que a BNCC é orientada por princípios éticos, políticos e estéticos traçados por outro documento denominado de Diretrizes Currículares Nacionais da Educação Básica, que reúne normas para a Educação Básica que orientam o planejamento

curricular das escolas e sistemas de ensino. Tais princípios direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, em conformidade com o que apresentam os outros documentos normativos voltados a educação nacional já analisados nesta pesquisa.

O texto extenso que compõe a Base está divido em duas partes: introdução e a estrutura da BNCC. A introdução trata da explicação sobre o documento em si, além de apresentar e discorrer sobre os marcos legais que emabasam a Base, os fundamentos pedagógicos e o pacto interfederativo da implantação. Posteriormente, é elencada em tópicos a estrutura da BNCC composta pelas etapas de escolarização (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) onde para cada etapa há as 5 áreas do conhecimento. Para cada área são elencadas as competências a serem desenvolvidas nos alunos e os conteúdos a serem abordados pelos professores. Nesse contexto, os conteúdos são divididos por unidades temáticas, que por sua vez possuem seus objetos de conhecimento que serão materializados pelas habilidades a serem desenvolvidas nos alunos de cada ano ou bloco de ano. Para os anos iniciais do ensino fundamental a divisão é feita da forma que estão expostas as habilidades contemplando as seguintes séries: do 1° e 2° ano juntas e do 3° ao 5° juntas também.

Tudo isso está descrito por meio de tabelas. Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico que é composto pela etapa da escolarização, habilidade a que se refere, o ano escolar, área do conhecimento, o componente curricular e por fim a posição da habilidade na numeração sequencial do ano em que o aluno está. Essa é uma forma de prescrição muito diretiva ao trabalho do professor se comparada a outras já analisadas neste estudo. Percebe-se que com a BNCC o docente possui uma ferramenta super importante para o planjemaneto de suas aulas. Por esse motivo, de uma forma geral, a BNCC é um documento que traduz inúmeras práticas pedagógicas, pois contém a orientação sobre o que de fato será ministrado no dia a dia, instruindo de forma clara a atividade do professor.

Nesse contexto, Franco (2016) atribui a prática pedagógica a ideia de que ela acontece quando o professor sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, uma vez que tem a consciência do significado de sua ação. Junto a isso, é importante considerar que esse exercício envolve a vigilância crítica e a responsabilidade social. A prática pedagógia é visualizada na BNCC no momento em que a maioria das competências são descritas de forma que no texto está presente a competência que deve ser desenvolvida e o objetivo social que essa aprendizagem irá possibilitar, por exemplo: "Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.". BNCC. Essa é a primeira competência geral para a educação básica, presente na introdução do documento.

Assim sendo, quando o aluno é capaz de entender e explicar a realidade ele colabora para a construção de uma sociedade justa. Os outros tópicos seguintes a esse fazem parte das 10 competências analisadas e categorizadas como trabalho prescrito ao professor. Localizam-se na introdução e tratam de questões voltadas a: o exercício e curiosidade intelectual, valorização das manifestações artísticas e culturais, utilização de diferentes linguagens, compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, argumentação com base em fatos e dados, capacidade de lidar com autocríticas, exercício da empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação e sobre o agir na tomada de decisões com sabe em princípios éticos, democráticos inclusivos, sustentáveis e solidários.

A utilização de diferentes linguagens, por exemplo, faz parte do cotidiano do professor que deverá trabalhar para fazer com que os alunos progridam nesse sentido. Tais competências estão diretamente ligadas a prática do professor na sala de aula. Há de se considerar que essa

prática não pode ser vista separada dos indivíduos que estão envolvidos por ela, pois, o ensino é um ato considerado por Nóvoa (1999) como uma prática social, porque os alunos e professores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Tal ideia coaduna com o conceito de prática pedagógica proposta por Franco (2016) quando discute que a mesma não acontece desconectada de um todo, não podendo acontecer avulsa.

Os fragmentos seguintes que foram objetos de análise, constituiem as competências elencadas para cada área do conhecimento. O início de cada capítulo que apresenta o aparato de prescrições para cada área contém as competências que devem ser desenvolvidas referentes aquela área. Essas integraram as partes da BNCC consideradas como objeto de análise nesta pesquisa. A primeira área analisada foi a de Linguagens que envolve os seguintes componentes para a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental: língua portuguesa, arte e educação física. O arranjo desses componentes tem a finalidade de possibilitar aos estudantes a participarem de práticas de linguagens diversificadas. Além disso, para os dois primeiros anos do ensino fundamental o foco da atuação pedagógica se da no processo de alfabetização.

De acordo com esse contexto e em articulação com as competências gerais para a educação básica contidas na introdução da BNCC, as competências específicas para a área de linguagens esperam que os alunos sejam capazes de: compreender as linguagens como construção humana de forma a reconhecerem-a e valorizarem-a de como formas de significação da realidade; conhecerem e explorarem diversas práticas de linguagens em busca de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva; utilizarem diferentes linguagens: verbal, corporal, visual, sonora e digital; utilizarem diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos; desenvolver senso estético para respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e por fim fazer o uso de tecnologias digitais de forma crítica nas diversas práticas sociais.

Para a área da Matemática, a BNCC busca o compromisso com o desenvolvimento do

letramento matemático. Os processos matemáticos da resolução de problemas são citados como formas de atividades matemáticas que são objetos e estratégias de aprendizagens ao longo do ensino fundamental. Tais processos são subsídios para o desenvolvimento de competências fundamentais para que esse letramento ocorra, e também para a elaboração do pensamento computacional. Em vista disso, o componente curricular de Matemática busca garantir os alunos o desenvolvimento de 8 competências específicas: reconhecer que a matemática é uma ciência humana; desenvolver o raciocínio lógico; compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da matemática; fazer observações sistemática de aspectos quantitativos e qualitativos presentes em práticas socioculturais; utilizar processos e ferramentas matemáticas para modelar e resolver problemas cotidianos e sociais; enfrentar situações problemas em vários contextos; desenvolver e discutir projetos que abordem questões de urgência social e por fim interagir com seus pares de forma cooperativa.

Com o objetivo de realizar o letramento científcio, a área de Ciências da Natureza busca assegurar aos alunos a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica por meio das 8 competências a serem desenvolvidas neles. Essas abrangem:  a compreensão das Ciências na Natureza como empreendimento humano; compreensão de conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza; análise, compreensão e explicação de características e fenômenos relativos ao mundo natural; análise de aplicações e implicações políticas socioambientais e culturais da ciências e suas tecnologias; construção de argumentos com base em dados e promoção da consciência socioambiental; resolução de problemas das Ciências da Natureza de forma crítica; cuidado com si, seu próprio corpo e bem estar e por fim a recorrência as Ciências da Natureza para resolução de problemas relativos à saúde individual e coletiva.

Em direção a área de Ciências Humanas que compreende 7 estratégias específicas, a cognição e o contexto são categorias que se integram na busca da compreensão do acolhimento

da diferença por meio da valorização de circunstâncias histórias nais quais a diversidade humana destaca-se. Essa é uma das ideias principais dessa área de conhecimento. Para os anos iniciais do ensino fundamental coloca-se em evidencia a valorização de vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos. A área abrange os componentes de geografia e história e apresenta as seguintes competências específicas: compreender os outros e a si como diferentes identidades; analisar o mundo sociocultural, digital e informacional com base em conhecimentos das Ciências Humanas; analisar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade; interpretar e expressar crenças concernentes a si e as outras culturas; comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço ou espaços variados; construir argumentos com base nas ciências humanas e utilizar as diferentes linguagens da geografia e história.

Por fim, a área do Ensino Religioso com muitos princípios voltados ao respeito as diferenças objetiva fomentar o a aprendizagem da convivência democrática e cidadã. Para isso, o ensino religioso deve tratar os conhecimentos reliosos a partir de uma postura ética e científica, com o intuito de desenvolver competências nos alunos que encaminhem-se a: através de conhecimentos filosóficos conhecer aspectos estruturantes das diferentes tradições religiosas; respeitar as manifestações religiosas e filosóficas em diferentes tempos, espaços e territórios; cuidar de si e da coletividade, envolvendo a natureza; conviver com a diversidade de uma maneira geral; analisar as relações das diferentes instancias da sociedade; problematizar e posicionar-se com relação as práticas de intolerância, discriminação e violência religiosa.

Ao fim da análise de todos os blocos de competências listados para cada área do conhecimento, foi possível inferir que elas estão relacionadas a prática pedagógica, pois trazem a forma como o professor deve trabalhar os conteúdos, de modo que desenvolva nos alunos várias capacidades descritas a partir de verbos como: compreender, conhecer, utilizar, valorizar, argumentar, desenvolver, reconhecer, fazer, utilizar, enfrentar, entre outros. As competências

são pautadas no estímulo de ações que contribuam para a transformação da sociedade, baseadas sempre em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Portanto, ao todo foram analisadas 45 competências e todas elas, pelas características citadas anteriormente, foram atribuídas a prática pedagógica.

Ao fim da análise de todos os documentos normativos investigados neste estudo, foi possível inferir que cada documento possui seu contexto de elaboração e sua característica peculiar de organização. Os fragmentos retirados das leis, desde a Constituição Federal de 1988 até a lei de institui o Plano Nacional de Educação apresentaram prescrições de forma mais gerais voltadas a princípios e forma de organização da educação brasileira. Desse modo, nesses documentos foi constante a identificação de prescrições relacionadas a prática educativa. Já na BNCC, todas as prescrições foram relacionadas a prática pedagógica pelo caráter diretivo e pelo objetivo central expresso no documento, funcionando como uma ferramenta de planejamento de aulas pelo motivo de organizar e estrutrar o currículo escolar.

Observando o contexto geral das prescrições apresentado na Tabela 1, é possível verificar que a maioria dos períodos extraídos das leis foram classificados como estando relacionados à prática educativa e as proposições retiradas dos documentos, como o anexo que apresenta as metas e estratégias do PNE e a BNCC, foram ligados a prática pedagógica.

Tabela 1

**Classificação das prescrições relativas a atividade de professores dos documentos normativos da educação brasileira.**

| Documento analisado | Total de artigos/períodos analisados | Total de artigo/períodos relacioados ao trabalho prescrito | Total prática educativa | Total prática pedagógica |
|---|---|---|---|---|
| **Constituição Federal de 1988** | 114 | 4 | 4 | - |
| **LDB (Lei 9394/96)** | 92 | 12 | 10 | 2 |
| **PNE (Lei 13005/14)** | 13 | 4 | 4 | - |
| **Metas – Anexo do PNE (Lei 13005/14)** | 20 | 10 | 10 | - |
| **Estratégias – Anexo do PNE (Lei 13005/14)** | 254 | 43 | 6 | 37 |
| **Competências – BNCC** | 45 | 45 | - | 45 |
| **Total** | **538** | **118** | **34** | **84** |

*Nota.* Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos dos documentos analisados.

O resultado obtido através da análise aponta para uma predominância de formas de prescrições relacionadas a prática pedagógica. Todavia, é imprescindível obeservar, como já mencionado anteriormente, a natureza de cada documento. As leis são organizadas de forma e com finalidades diferentes. Apesar de o resultado geral se traduzir em mais prescrições diretivas a atividade do professor, isso acontece pelo peso que as prescrições contidas na BNCC e nas estratégias referentes as metas do PNE exerceram no desfecho desse resultado. Por um lado as leis traduzem a organização geral do sistema educacional brasileiro com foco em estabeler princípios éticos e fundamentos nos quais a educação deve ser ancorar, além das responsabilidades atribuídas a cada ator do processo educacional, por outro lado os documentos que se aproximam mais das ferramentas de planejamento presentes na dinâmica escolar aprensetam em seus textos períodos mais ligados a prática pedagógica.

## 5.2 2ª Etapa (Qualitativa)

Conforme informado anteriormente, a etapa clínico-qualitativa da presente pesquisa baseou-se em sessões de Instrução ao Sósia (IaS – seção 5.2.1.), e análise de dados de entrevista acerca do que os particiopantes consideraram um trabalho bem feito (seção 5.2.2.). Fragmentos dos protocolos de transcrição de tal procedimento são em seguida transcritos e comentados. Conforme verificar-se-á em seguida, tais transcrições e comentários referentes à análise da IaS foram agrupados nos seguintes tópicos de análise: a) Contexto de trabalho; b) Trabalho prescrito e realizado; c) Gênero profissional; d) Real da atividade. Quanto à análise da entrevista sobre o trabalho bem feito, os itens de análise foram: a) Ideal de trabalho bem-feito; b) Ideal individual de trabalho bem-feito; c) Distância entre trabalho prescrito e trabalho realizado.

### *5.2.1 Análise da Instrução ao Sósia*

As Instruções ao Sósia (IaS) aconteceram de forma remota (não-presencial, online) após a pesquisadora explicar a cada participante como ocorreria a entrevista. Para os dois momentos distintos com os professores pesquisados houve uma certa dificuldade inicial para o professor se colocar no lugar de instrutor do seu dia de trabalho, como propõe a técnica. Foi preciso que a pesquisadora enfatizasse a instrução com especial ênfase sobre como o sósia deveria assumir o dia de trabalho, da forma mais fiel possível, e não falar alusivamente sobre como eles mesmos faziam. Ao longo da instrução o objetivo proposto foi sendo atingido. Algumas vezes, ainda, ocorreu de os professores esquecerem e começarem a contar como eles mesmos executavam a atividade. Para esta análise, as falas da pesquisadora foram sinalizadas com a letra **P.** Foram criados códigos que idenficassem as falas dos professores com as iniciais **PR** correspondente a **professor**, seguidos da identificação das iniciais de seus nomes, que correspondiam as letras **C** e **R**. Desse modo, os códigos definidos para os participantes das pequisa foram **PR[C]** e **PR[E]**.

*a) Contexto de trabalho*

O contexto de trabalho foi um fator significativo para a análise do trabalho do professor, pois o relato das ações desempenhadas no contexto concreto de trabalho obedeciam aos percalços presentes no dia a dia, decorrentes da conjuntura social e cultural do ambiente em que a escola se insere e consequentemente do convívio famíliar dos alunos. Para inciar o dia de aula, PR[C] relatou que precisa conversar com os alunos e saber os acontecimentos que circundam o cotidiano deles, mencionando, por exemplo, a questão da vioência presente na comunidade:

> **PR[C] – *"****E aí, pronto, e aí chegando na sala vai da bom dia a todos, né? Conversar um pouco com eles também, perguntar como é que foram de dia, de noite, é... como estão, é... acolher a todos da melhor forma possível e muitas vezes é... conversar sobre algum acontecimento, porque lá é a comunidade onde acontecem muitas coisas, né? cenas de violência, então geralmente o professor pra poder ter aquela vivência com eles e aquele contato, digamos mais afetivo com os alunos tem que realmente sempre tá conversando, descobrir tudo que acontece, não só de ruim mas de bom também, ne?".*

Sob esse aspecto, PR[C] compreende que é preciso entender a viência dos alunos como uma atividade prévia ao ensino proprimanete dito. Considerar a dimensão social em sua atividade é algo que aparece recorrente em cada IaS. É nessa direção que Louzada e Barricelli (2014), ao discutirem o trabalho educacional, apontam que os professores, no exercício de seu trabalho, vão além das prescrições gerais e adptam-as os seus contextos de ensino para que se chegue ao objetivo de ter o que os autores denoominam de "classe que funcione".

Outro fator relevante presente nos dircusos foi a avaliação dos docentes-participantes no entido de como a falta de instrução dos pais repercutiria diretamente no nível de aprendizagem dos alunos. A partir da fala de **PR[E]** entende-se que ela não pode cobrar que os

alunos detenham certo nível de conhecimento dos conteúdos porque eles não têm esse suporte familiar que complementaria a aquisição dos conhecimentos obtidos na sala de aula. Nesse sentido ela gostaria de realizar a atividade do modo que é pra ser, mas a faz diferente por motivos inerentes a condição social dos seus alunos. Nos fragmentos de fala abaixo transcritos é possível observar que a docente-participante fala da sua própria ação e posteriormente produz uma reflexão sobre tal ação, explicando o porque de não executá-la da forma que estaria posta ou que ela de fato gostaria de fazer:

> **PR[E]** – *"A gente não cobra, assim, até porque muitas vezes eles não sabem mesmo, e os paizinhos também não sabem, e constrange, entendeu?"*
>
> **PR[E]** – *"e vai ter aquelas crianças, vai ter aqueles também que você vai ver que eles estão desabrochando pra leitura agora... e quando você vai ver o porquê, é porque, por exemplo, aquele que tá bem, ele é aquela criança que os pais também têm formação, compram muito livrinho pra eles, ou botam eles pra lerem, né? E tem aqueles também que os pais tadinho, não sabem nem assinar o nome, então... [...]."*

Complementando o fato discutido acima, foi percebido também que a condição de escolaridade de alguns pais não permite que eles realizem as atividades de casa junto com os filhos, dificultando que uma parcela dos alunos cumpram as tarefas enviadas pelos professores. Por isso, **PR[E]** deixa claro que o momento da correção da atividade deve levar em conta o tempo gasto com os alunos que não trouxeram a atividade feita. Assim, **PR[E]** demonstrou muita preocupação com a relação a essa questão, instruindo a pesquisadora a considerar essa dimensão no momento da correção da atividade de casa, alertando a questionar os alunos sobre quem conseguiu, reafirmando para eles que eles estão na sala de aula para aprender, como uma tentativa de amenizar o constrangimento por não saber. Percebe-se, com isso, que a IaS ajudou a **PR[E]** a focalizar, por meio da experiência, os detalhes da atividade de trabalho, como aparece

nas falas abaixo:

> **PR[E]** – *"E quando você desenvolve neles o hábito de corrigir as tarefinhas de casa todos os dias, eles quando não conseguem fazer já dizem: tia, tia, não consegui resolver essa questão não. Minha mãe não ajudou, minha mãe não sabia, né? [...]."*

> **PR[E]** – *"Os que não fizeram eles aproveitam pra fazer enquanto você está fazendo, porque assim, a gente corrige não é em livro não, a gente corrige no quadro. Pedro, meu amor, você fez essa questão? Como você fez? Gabriel? Você conseguiu fazer essa questão? Como você fez? Entendeu? E vai ter aqueles que têm vergonha até de abrir o livro porque não fez. Não tem problema, tem problema não. A gente tá aqui pra aprender."*

Além da falta de escolaridade, há igualmente referência à falta de recursos das famílias. Esse é mais um fator que influencia na realização das atividades de casa, fazendo com que os professores reinventem a sua atividade. Eles tentam de todas as formas suprir essa deficiência reinventando os modos de fazer de seu ofício. Conforme expõe **PR[C]**, ao passar uma pesquisa como atividade de casa não tem a adesão de todos os alunos por falta de recursos disponíveis em seus lares para realizá-la, então ele precisa no dia seguinte levar os alunos para utilizar os equipamentos e a internet disponível na escola. Por esse contexto, as aulas online no momento da pandemia não puderam acontecer, segundo **PR[E],** pela impossibilidade de estabelecer contato com os alunos.

> **PR[C] – "***E às vezes também é.... Larissa, eles não têm acesso muito acesso à internet em casa, alguns têm mas outros não, então às vezes eu tiro um momento lá das aulas e vou com eles pra sala de informática e lá tem o monitor [...]."*

> **PR[E]** – *"E exatamente também devido às nossas crianças serem de uma classe muito baixa, então eles, eles não têm celulares, os celulares que os pais têm tadinhos, são as*

*aqueles pequenininhos, que deixa o número com você hoje ai uma semana depois, né? [...].”*

O exercício da IaS provoca nos sujeitos de pesquisa o envolvimento cognitivo e afetivo. As reflexões de Silva et al. (2016) apontam que nessa técnica clínica comportamentos não observáveis se sobrepõem à descrição da atividade. Desse modo, sentimentos íntimos relacionados ao ofício são expostos. Nesse contexto, mobilizada pelo que a dinâmica da instrução foi acarretando durante o percurso da entrevista, **PR[E]** emociona-se ao final de sua fala ao relatar que algumas vezes ao final da aula organiza os alunos e os leva para o parque, pois é isso que eles têm naquele momento. O envolvimento afetivo com as crianças atravessa a sua própria atividade e possibilita determinadas ações.

**PR[E]** – *“As vezes assim 15 minutos antes de tocar eu botava eles na filinha, mandava eles arrumarem, você bota eles na filinha, pede pra eles arrumarem as mochilas, olhar se não deixou nada embaixo das carteiras, e cê pode levar eles pro parquinho que eles adoram o parquinho, ai os meninos preferiam bola, então se a quadra tiver desocupada, cê dá uma bola pra eles brincarem, os meninos, e as meninas preferiam o parquinho porque lá tem um parquinho que as crianças gostam muito, isso... faltando uns 15 minutos, né? E assim.... de vez em quando, não com frequência, mas de vez em quando a gente fazia isso, porque é o que as crianças tinham alí, sabe?”*

Vê-se nas narrativas que claramente a questão social, principalmente por ser envolta por dificildades em que se insere uma comunidade com baixa condição financeira e econômica, se entrelaça à atividade docente. Nesse sentido, o conceito de prática pedagógica discutido por Franco (2016) abarca a ideia de que ela não acontece desconectada do ambiente em que ocorre. A junção de cultura dos sujeitos que estão dentro da sala de aula leva a prática pedagógica a se tornar uma prática social com finalidade de concretizar os processos pedagógicos.

*b) Trabalho prescrito e realizado*

O prescrito e o realizado, centro de análise deste estudo, nunca serão instâncias iguais para a Clínica da Atividade. Na dimensão impessoal do *métier*, conforme afirma Clot (2017), estão registradas as funções oficiais prescritas. Assim sendo, a tarefa é considerada como aquilo que está prescrito ao sujeito e o realizado aquilo que de fato acontece. Entre o que se tem listado a fazer e o que se faz existem atravessamentos que envolvem a subjetividade dos trabalhadores, o cenário em que o ofício é realizado, os recursos disponíveis, além de outros fatores relacionados ao contexto concreto de trabalho.

Apesar dessa premissa de partida quanto a um distanciamento entre o prescrito e o realizado, o estudo proposto por esta pesquisa buscou identificar traços de convergência entre o que se encontrou como trabalho prescrito nos documentos normativos analisados e o que foi trazido pelos professores na IaS que se referissem a essas prescrições. Assim sendo, diante dos relatos obtidos, foi possível constatar que vários aspectos ligados aos documentos analisados na etapa da Pesquisa Documental foram trazidos nas falas dos professores. Ainda que em alguns momentos não se referindo aos documentos propriamente ditos como forma de prescrição, temas abordados e classificados como trabalho prescrito foram apontados por eles como elementos que permeiam o dia a dia do trabalho docente e fazem parte da dinâmica do ofício.

O documento de maior amplitude relacionado ao trabalho prescrito abordado nesta pesquisa foi a Constituição Federal de 1988. Em seu texto, o artigo 206 aponta os princípios em função dos quais o ensino deve ser ministrado, e um fator considerado é o acesso e permanência na escola. Apesar de uma prescrição geral, a permanência na escola foi um ponto tratado por **PR[E],** quando expressa em sua fala a preocupação em manter os alunos em sala, ainda que haja dificuldades relacionadas a esse momento no dia a dia escolar, fazendo-os não

desisitir de frequentar as aulas.

> **PR[E] – "***Só quando o intervalo dos grandes também acaba porque a maioria deles tem irmão, então eles querem ficar também além do intervalo deles, que é o nosso, eles vão querer ficar com os irmãos. Aí quando o irmão entra é que ele entra também, pronto."*
>
> **P** – *"Aí eu deixo ele entrar normalmente?"*
>
> **PR[E]** – *"sim, sim, sim. O importante é eles não ficarem fora de sala depois desse horário. Então deixe ele entrar numa boa, deixe. Deixe ele entrar numa boa, deixe."*

O planejamento, alvo de prescrição dos documentos analisados, foi um elemento discutido com ênfase na entrevista. O questionamento da pesquisadora foi algo imprescindível para entender como os docentes davam suas aulas. Nesse sentido, Silva et al. (2016), tentando buscar elementos que vão além da descrição da atividade, indicam que no desenrolar da técnica da IaS o pesquisador deve expressar dúvidas, antecipando situações a fim de aflorar os diferentes aspectos da atividade profissional. Durante a entrevista, ao serem questionados sobre qual preparação seria exigível para a execução das aulas, os professores entrevistados falaram sobre o planejamento:

> **P** – *"O planejamento, você falou muito do planejamento, é... tem algum outro documento que eu me baseio pra dar minha aula, pra produzir uma aula?"*
>
> **PR[E]** – *"Tem. A gente num planeja com a nossa coordenadora? Você num planeja com a nossa.. você num planejou com a sua coordenadora? Então a aula da semana a gente entrega pra ela. Tudo aquilo que eu vou fazer durante a semana, que você vai fazer durante a semana você entrega pra Fátima. Entendeu?"*
>
> **P -** *"Entendi. Já vai tá tudinho com ela, né?"*
>
> **PR[E]** – *"Isso. Exato. Por isso que nós temos no município um dia de planejamento*

*que é pra deixar com a coordenadora. Porque tipo assim, ah, Edinelma adoeceu, Edinelma adoeceu, é.... Larissa vai substituir Edinelma, pode pedir a Fátima, tipo quarta-feira, o que Edinelma faria? Retomaria o dever de casa, trabalharia ciências, página tal, entendeu?"*

Sobre as incumbências atribuídas ao docente, a BNCC, em seu atigo 13, encarrega os professores da elaboração e cumprimento do plano de trabalho, conforme a proposta pedagógica. O PNE se apresenta como uma ferramenta de planejamento para a qualidade da educação, então as estratégias relacionadas às metas englobam ações que requerem essa preparação, porém as partes que compõem esse documento não se mostram com prescrições tão diretivas quanto a BNCC. Analisando os documentos normativos conclui-se que o planejamento é uma ação-base que compõe a estrutura da educação brasileira. Durante a entrevista, ao ser questionado, **PR[C]** apresenta de forma clara o planejamento como uma ferramenta de uso diário.

**P -** *"Ai depois que eu fizer essa correção eu vou pra que atividade? Na sala de aula eu corrigi e aí depois eu faço o que?"*

**PR[C] –** *"Ai eu já parto para o planejamento é.... digamos, da aula daquele dia. Geralmente é o primeiro passo que eu dou no meu planejamento que é a correção de atividades, só se eu não tiver mandado alguma atividade pra casa, aí depois eu já parto pra o conteúdo mesmo do dia."*

**P** – *"Certo. E esse planejamento foi feito quando? Eu fiz esse planejamento quando? Pra tá naquela aula? Foi no dia anterior, quando foi?"*

**PR[C] -** *"não. Ele é feito semanalmente, né? A gente senta com o outro colega, no caso eu tenho uma colega do 5° ano e a coordenadora, a gente senta uma vez por semana, faz o planejamento, mas assim, mas, mas eu sempre quando termina a aula eu sempre*

*gosto de retomar e ver o que realmente eu vou trabalhar no outro dia, mas ele é feito mesmo assim, semanalmente, entendeu?"*

Ainda sobre o elemento planejamento, a BNCC foi o único dos documentos normativos analisados neste estudo que foi citado por ambos os sujeitos pesquisados durante a entrevista. Isso demostra uma consciência e importância do uso da prescrição para a atividade. A carcaterística prescritiva da Base revela que ela foi elabora justamente para amparar os professores nas suas tarefas cotidianas. As competências que devem ser desenvolvidas nos alunos e os conteúdos a serem trabalhadoros aparecem como forma de prescrição atribuída a prática pedagógica, conceito que faz parte, conforme a compreensão de Pinto et al. (2013) da sistematização de um conjunto de saberes e ações que permeiam o planejamento do ensino e aprendizagem. Nesse contexto, foi informado pelos professores que a BNCC é usada como meio de orientação da atividade deles. Desse modo, **PR[C]** ao falar dos momentos de planejamento anual, indica que usa a Base como um norte para o trabalho:

**P** – *"sim... a BNCC, a nova BNCC, né?"*

**PR[C]** – *"pronto, é isso. Que a gente tava também procurando trabalhar em cima dela, né? Orientado por ela também. E orientando melhor, que é um norte melhor pra gente trabalhar pra não ficar perdido, né?"*

**P** – *"certo. O que vai me orientar mais é o planejamento tanto semanal como esse planejamento que você falou mensal e a BNCC anual. É o que eu vou me orientar mais para esta fazendo a minha atividade de professor."*

**PR[C] –** Carlos – "*É."*

Seguindo a análise da dinâmica que se estabelece entre o prescrito e o realizado, identificou-se que o combate a violência no âmbito da escola constitui-se como uma das incubencias que a LDB dá aos estabelecimentos de ensino. Sobre esse aspecto, o artigo 12 da

LBD aponta que os estabelecimentos de ensino deverão promover medidas de combate à violência, estebelecer a cultura de paz nas escolas, além de promover um ambiente escolar seguro. A fala de **PR[E]** demonstrou preocupação com relação à cultura de paz na escola, quando relata a situação de buscar não atender os pais na sala de aula, tendo em vista as consequências que essa questão pode ocasionar em termos de situações desconfortáveis para os próprios alunos e para a escola como um todo.

> **PR[E]** – *"E aí, pra conversar com os pais eu pedia sempre pra que eles me procurassem no meu planejamento. E eu pedia pra eles também, eu pedia pra eles também não irem na porta, porque querendo ou não... é.... passa um pai e vê que aquele pai tá falando alto, mais alto com você, ou falando mais alto com a criança, entendeu?"*
>
> **P -** Larissa – *"entendi. Fica chato, né?"*
>
> **PR[E]** – Edinelma – *"Fica. Fica desagradável sim, principalmente pra escola."*

O preparo para cidadania, tema fortemente ligado à prática educativa como entendem Pinto et al. (2013) ao conectar o seu conceito ao conjunto de saberes e princípios que a esolca utiliza para orientar o aluno no exercício de sua formação cidadã, apareceu em todos os documentos normativos analisados. A formação para a cidadania é premissa básica na organização da educação brasileira. Nessa direção, as narrativas dos professores foram envoltas por esse aspecto. Foi possível perceber pistas ao processo de co-análise de sua própria atividade de trabalho à medida que foram sendo descritas as ações pelos sujeitos, e junto a isso veio a justificativa de fazê-las com base no intuito de promover a formação cidadã, por exemplo. Apontando a cidanania como um dos pilares da educação, PR[E] indica o momento em que trabalhou com os alunos essa questão. Já PR[C] falou sobre desenvolver neles a noção de responsabilidade, algo que faz parte do conceito de cidanania.

> **PR[E]** – *"aí a gente ainda trabalhou também, a gente o ano passado também trabalhou*

*a jornada científica, a feira de ciências, então assim a gente treinava com eles a fala deles, aí você separava assim, um grupinho de 6 crianças, amanhã vai ser vocês que vão falar o que vocês vão querer apresentar, porque a gente trabalhou sobre os valores, né? Os pilares da educação, pronto e isso toma muito tempo".*

**PR[E]** – *"então é o zelo, é o respeito, é a cidadania, e a nossa escola é uma das que representam isso lá no CEMURE, entendeu?"*

**PR[C]** – *"Porque assim, eles têm que fazer a atividade, né? Então eles já têm que desde cedo já começar a criar responsabilidade. Porque cada vez que eles fazem a atividade em casa é mais uma forma de aprendizado."*

Outro aspecto importantíssimo que abarca a etapa de escolarização, interesse desta pesquisa, durante os anos iniciais do ensino fundamental, é a busca pela erradicação do analfabestismo. A lei que aprova o PNE traz como diretriz do Plano a erradicação do analfabetismo. Além disso, a meta 5 consiste no objetivo de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano de ensino fundamental. Bandeira e Ibiapina (2014) atribuem a característica social à prática educativa. Nessa instância, observa-se que a alfabetização é relacionada neste documento a uma prescrição voltada a prática educativa, tendo em vista o marco que ela exerce na educação das crianças, e considerando igualmente o quanto permeia o trabalho dos professores que se mostram preocupados em atingir certo nível de desenvolvimento nos alunos ao ponto que eles possam ler. Tais aspectos podem ser percebidos nos seguintes discursos:

**PR[E]** – Edinelma – *"Mas geralmente, mas geralmente a gente faz assim: eu costumo, eu costumo, né? A trabalhar uma leitura pra incentivar a leitura, e quando eu cheguei lá eles não tinham muito hábito de ouvir, né?"*

**PR[E]** – *"As rimas, e era uma turminha muito muito bacana, eu acho que eu só não*

*consegui alfabetizar 3 deles, mas também foi justificado porque eram crianças que moravam na zona norte e muitas vezes não tinham nem o dinheiro pra vir pra escola, pagar a passagem. Mas assim.... é.... Aí assim, geralmente eu começo com uma história, né? e puxo já pra português aí nesse segundo horário como eles voltam bem [...]".*

Depreende-se dos documentos analisados especial relevância atribuída ao proceso de integração entre a familia e a escola. A prórpia LDB aborda a educação como um processo formativo que abrange várias instâncias, e a primeira delas citada no texto da lei é a familiar. Nota-se que o tema é tratado pelos professores com cuidado, pois o elemento familia é trazido várias vezes na descrição da atividade. Os professores entendem que é uma responsabilidade deles proporcionar os processos de ensino e aprendizagem, mas acreditam que o sucesso desses processos também dependem da familia, como já observado anteiormente em outros fragmentos transcritos neste estudo. Vê-se nos relatos abaixo a atenção dada e o suporte oferecido aos pais dos alunos:

**PR[C]** – *"[...] pra saber como ou filho dela ou a filha está se comportando, pra saber como é que está na aprendizagem, né? Pra saber como estão as notas. Muitas vezes aqueles alunos mais trabalhosos às vezes é preciso eu mandar pra casa e entrar no outro dia só com o pai ou com a mãe, então muitas vezes o responsável vem por isso, então eu converso geralmente na entrada, no início da aula, entendeu? Geralmente eu converso na entrada ou até lá mesmo no pátio ou às vezes eu peço permissão à coordenadora, conversa comigo na porta da minha sala enquanto eles ficam lá, conversando, né? Entendeu? Então geralmente é assim que eu atendo, ou às vezes no final do horário, que às vezes o responsável não pode vir no início, às vezes ele vem no final".*

**PR[E]** – *"[...] que é o dia que você não vai ter aula com as crianças mas você tem*

*obrigação de ir pra escola pra planejar. E ai a gente pede para os pais agendarem. Pronto, na terça feira, venha na terça feira que eu tô aqui de 7 da manhã às 11 planejando, e aí a gente conversa, certo?"*

Ao longo da IaS, foi exposto o assunto relativo aos diferentes níveis de escolaridade dos alunos que estão dentro da mesma sala de aula. A LDB, em seu atigo 27, versa sobre as diretrizes que os conteúdos currículares da educação básica deverão observar e um deles é a consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento. Trazendo para a realidade de cada sala de aula, como já tratado nesta pesquisa, as condições de aprednizagem são diferentes tendo em vista a realidade familiar e social e o percurso de estudos que aquele aluno já passou. Unindo essas ideias, o professor deve ser capaz de passar os conteúdos de forma a assisitir a todas as realidades. Observando o discurso dos dois professores é possível inferir que esse contexto de desigualdade está presente no cotidiano deles e que eles tantam trabalhar de forma que o aluno seja compreendido em suas diferenças:

**P** – *"Sempre tem ficar atenta à questão também familiar dele, aquele contexto que ele tá. Por causa disso tem algum aluno que eu vou encontrar que ele é mais avançado do que o outro ou não? Como é que vai ser essa questão?"*

**PR[E]** *"Com certeza. Você vai ter alunos do 2° ano que você vai dizer assim: posso botar esse aqui no 3° ano, no 4° ano, que ele vai embora na aprendizagem, entendeu? e vai ter aquelas crianças, vai ter aqueles também que você vai ver que eles estão desabrochando pra leitura agora..."*

**PR[C]** – *"E pronto, quando chegar lá geralmente eles são meninos, são crianças, pré-adolescentes também, tem adolescentes, que é uma turma bem heterogênea, a maioria é criança, tá na fase de 9, 10, 11, mas também tem de 12, 13, 14 até as vezes até 15, depende [...]"*

Por conseguinte, as análises permitiram inferir que não é possível analisar a atividade de trabalho bem como as instâncias do trabalho prescrito e realizado sem considerar o contexto em que ela se desenvolve, tendo em vista que as ações que compõem o realizado são feitas por causa e obedecendo aos percursos do contexto. Sejam elas influenciadas pelos alunos e seus desdobramentos, colegas de trabalho, equipe pedagógica, competências que fazem parte do "ser professor", saberes docentes, experiências, histórias de vida e outros inúmeros fatores que constituem o ser humano e seu meio. Tais aspectos fazem parte das dimensões do *métier* assumidas pela perspectiva teórica da Clínica da Atividade, que são dirigidas, conforme aponta Clot (2017), a si mesmo, assumindo a perscpectiva pessoal, a perspectiva dos outros, quando interpessoal, a dimensão transpessoal que carrega memórias e o impessoal, quando diz respeito à aparelhagem mais afastada da atividade que é o prescrito.

*c) Gênero Profissional*

Os dados produzidos nos levaram a abordar as ideias de Clot (2010a) sobre o gênero profissional. Sendo uma instância que baliza qualquer atividade de trabalho, mostra-se em evidência na função de docente pela quantidade de profissionais que essa profissão abarca e pelas discussões acerca desse coletivo, apesar de compreender e ressaltar que o gênero não depende da quantidade. De posse do aporte teórico da Clínca da Atividade foi perceptível o quanto o gênero profissional está embutido no cotidiano de trabalho. O processo de organizar os alunos para começar a aula não está prescrito oficialmente em documentos que permeiam a atividade de trabalho do professor, porém constitui uma prática obrigatória a essa atividade. É algo que está posto por causa do contexto de trabalho. É como uma prescrição não formal. Esse momento foi narrado pelos professores como algo prévio à aula e necessário para que ela acontecesse:

**PR[E]** – *"E ai o que cê faz? cê vai pegar eles e levar pra sala, geralmente eu gosto de mudar a turma, porque não gosto de pegar aquelas cadeiras, criança olhando pra costa da outra, ne? então geralmente eu vou, eu faço, daí por isso que eu costumo chegar cedo, você deve costumar a chegar cedo, porque daí você arruma a sala do seu jeito".*

**PR[C] – "***É. Geralmente eles já chegam um pouco agitadinhos, então por isso que é interessante assim já começar com uma conversa, tem professor, depende de cada professor, tem professor que faz oração, mas aí depende de cada professor, depende da metodologia de cada um".*

A presença de regras formais e informais foi percebida a partir da fala dos docentes-participantes. As regras subentendidas fazem parte do cotidiano dos professores a partir da relação que eles estabelecem com os pares. Desse modo, a mesma situação foi trazida pelos dois professores no momento das entrevista quando instruíram a sósia a passar pela sala dos professores no início do expediente e cumprimentar os colegas. A mesma instrução foi dada de formas diferente por eles, tendo em vista que cada um apontou uma maneira de fazer. Essa descrição esta relacionada à ideia que Barros e Eirado (2014) apontam sobre os processos de estilização. Estes envolvem a maneira de se comportar, se expressar e de começar e terminar uma atividade, por exemplo, e situam-se entre as variantes do gênero. Assim sendo, as falas de **PR[E]** e **PR[C]** retratam justamente as diferentes formas de executar as mesmas atividades e que expressam a singularidade de cada professor:

**PR[C] –** *"Olha, é para chegar às 7h, mas geralmente tem uma tolerância até 7:15h, entendeu? Pronto, aí você chega nesse horário aí, entre 7h 7:15h, no máximo, geralmente vai na sala dos professores, e dá bom dia a todos, todos os colegas, e depois vai pra o pátio, no pátio tem lá acolhida aos alunos, cada professor vai pegar a sua turma..."*

**PR[E] –** *"Você vai para a sala dos professores e aguarda o primeiro sinal que é de 5 pras 7, que é para as crianças irem pra fila e ficar aguardando a professora, você... porque você vai pegar a sua turminha e vai levar pra sala às 7 horas em ponto"*

**P –** *"certo. E quando eu chegar na sala dos professores? Eu vou cumprimentar os professores, como é?"*

**PR[E] – "***Com certeza. Você vai dar bom dia, você vai perguntar como, se for uma segunda feria você perguntar como foi o final de semana, né? Se houve alguma coisa, se eles viram alguma coisa interessante que a gente poderia usar em sala na sala de aula durante o final de semana, entendeu?"*

Portanto, o gênero profissional é estilizado por cada um. Esse gênero faz parte de um coletivo que é constituído pelas caraterísticas dele. Silva (2017) aponta relação entre os conceitos de gênero e coletivo de trabalho de modo que o gênero é uma instância pessoal e também coletiva. Desse modo, o desenvolvimento do sujeito e do coletivo implicam na mudança do gênero profissional. Por isso, esse deve ser visto como algo que se modifica de acordo com a experiência. Então, o cenário mostrou que a prescrição é considerada pelos professores, porém, a experiência da atividade não se esgota na realização da tarefa. Para os professores pesquisados foi possível perceber o sentimento de pertencimento a um coletivo, bem como características que fizeram observar que há no cotidiano o envolvimento com um gênero profissional e principalmente que há estilizações, quando se compara a forma de fazer uma mesma atividade atavés dos discursos diferentes discursos.

*d) Real da atividade*

Conhecer na pesquisa qualitativa conceitos voltados ao real da atividade foi uma

estratégia-chave no processo da análise deste estudo. É sabido que ao estudar o trabalho prescrito, as restrições reais da atividade não são reconhecidas, porque por meio dele não se alcançam os conflitos invisíveis. Nesse sentido Clot (2007) enxerga que a tarefa não fornece ao sujeito instrumentos reais de ação. Então, buscou-se constatar, durante as instruções realizadas, as falas que relatassem aspectos voltados propriamente ditos à execução da atividade, ou seja, o caminho percorrido até que ela fosse realmente desenvolvida, compreendendo que existe durante esse percurso aquilo que não se faz, o que não se pode fazer, o que se busca fazer sem conseguir, que constituem os elementos do real da atividade, segundo Clot (2007).

No momento em que os professores foram falando percebeu-se a reelaboração da atividade por meio da narrativa. Na IaS aprecem as ações que são feitas do dia a dia e aquelas que poderiam ser feitas mas não são por diversos motivos, sendo um deles a dinâmica de aprendizagem dos alunos. A aula para a turma do 2° ano dos anos iniciais do ensino fundamental não acontece de forma sequencial porque os alunos são pequenos e não deixam a professora dar um conteúdo por muito tempo. A impaciência deles é retratada por **PR[E]** que instrui a pesquisadora a ter atenção e gerir a aula de modo que os alunos possam ter um maior aproveitamento, por causa desse contexto de trabalho. Alí, é perceptível que a professora poderia agir de outra maneira em face a sua atividade de trabalho, mas, por impedimentos, não faz. Tal pensamento é representado pela fala da docente:

> **PR[E]** – *"geralmente eu, isso. Geralmente eu também deixo eles optarem, né? Mas aí eu também digo pra eles, que ó, então não. Isso é pra acalmar enquanto a gente vai conversando, então a gente vai ver um pouquinho de ciências depois a gente volta pra nossa matemática, então a gente vai vê história depois a gente volta pra nossa matemática, desde que eles, eles vá, porque eles querendo, eles gostando da disciplina seguinte eles ficam mais calmos, eles participam com mais... com mais garra mesmo"*.

Nota-se também que diante de casos como esses eles percebem que não podem fazer de

outra maneira, ou que por causa do contexto social dos alunos ou outras questões eles não podem desempenhar certas ações que desejariam. No momento da fala vai sendo reelaborada aquela narrativa e o professor vai dando as opções das atitudes que tomaria diante da situação elencada e acaba por dizer o resultado da ação que geralmente ocorre, que foi aquela que ele escolheu. Por isso, é proporcionada pela Clínica da Atividade a análise do trabalho partindo do próprio trabalhador, conforme aponta Anjos, Smolka e Barricelli (2017) na crítica aos analitas do trabalho, que propõem soluções para as situações, não permitindo a produção de transformações. Em sua fala, **PR[C]** retrata que dependendo de como acontecer o desenrolar da atividade em sala, não é possível passar atividade para casa. Na maioria das vezes são situações impostas pela própria atividade de professor.

> **PR[C]** – *"É. Eu só libero quando realmente eles terminaram de anotar, entendeu? Ou por exemplo, as vezes não dá tempo de eu passar atividade pra casa, porque eu tô fazendo, porque eles ainda estão fazendo a atividade daquele dia então, é... eu mando que eles terminem em casa, as vezes acontece [...]".*

Além disso, a atividade realizada é aquela que vence diante das outras atividades possíveis. E as que não foram contempladas diante da escolha dentre as possibilidades não devem ser negadas na análise da atividade de trabalho, de acordo com Clot (2010a). Outra situação que ocorreu no momento da entrevista foi que a professora já tinha ciência do que não era possível realizar na sua atividade. Segundo ela, o impedimento acontecia pela falta de recurso da escola ou dos alunos. Para isso, a propria docente apresentou caminhos de ação para vencer aquela situação e fazer a aula acontecer.

> **PR[E]-** *"Você pode ter livrinhos em casa de literatura infantil, ou como as crianças já nos conhece então você pode que eles na aula anterior, que eles levem um livrinho, e se acaso não tiverem levado, no nosso armário nós temos vários livros, ai você escolhe 2 ou 3, 4, 5 faz um sorteio daqueles que querem ouvir a história porque sendo a maioria*

*optando daí eles prestam mais atenção [...]”.*

Com vistas a uma transformação indireta do trabalho dos sujeitos pesquisados por meio do descolamento de suas atividades, a IaS permite a retomada da atividade. Esse movimento prevê uma suspensão para os conflitos do real, conforme aponta Clot (2010a). Assim sendo, no momento em que foram falando os professores foram organizando o seu próprio pensamento e foram se dando conta dos conflitos que cincundavam sua atividade, que se referiam às formas de fazê-la ou de não fazê-la. Isso indica que o vivido se torna meio para viver outras experiências. Os professores tiveram, então, que sair de si para ter acesso a própria vivência deles.

### *5.2.2 Análise da Entrevista sobre o trabalho bem feito*

Após o momento da IaS, foi aplicado um questionário com 3 perguntas com objetivo de compreender a concepção que os professores tinham de trabalho bem feito. A escolha do momento da aplicação do questionário ser após a entrevista da IaS se deu porque acreditou-se que o momento clínico de transformação da atividade de trabalho foi importante para que os professores elaborassem o seu ideal de trabalho bem feito e analisassem a que distância ele se encontra desse conceito.

#### *a) Ideal de trabalho bem feito*

A primeira pergunta questionou sobre a concepção de trabalho bem feito do professor. De uma maneira geral os professores responderam que o trabalho bem feito se refere a conseguir fazer com que os alunos aprendam. Chegar a um dos objetivos finais do processo educacional que é a aprendizagem foi o ponto de intercessão das respostas obtidas. A reflexão trazida por

**PR[C]** envolve a além da apreensão de conteúdos a preparação do aluno para a vida.

> **PR[C]** – *"[...] é a aprendizagem do aluno, que é o que você consegue que eles estão aprendendo, não só questões cognitivas, entendeu? mas questões também de vivências, de conhecimentos gerais, de afetividade, um aprendizado no geral, você percebe isso, uma aprendizagem geral, não é só da lide de conhecimento científico, entendeu?"*
>
> **PR[E]** *"É. Porque embora que ele não conseguiu nada, sabe? Mas assim se ele chegou na sua sala e ele só sabia... é.... digamos que o alfabeto, e ele saiu já juntando sílabas e a um passo de ser alfabetizado, isso pra mim foi um trabalho que foi válido".*

Visualiza-se na concepção de trabalho bem feito expressa pelos professores presquisados a ideia de chegar ao propósito da prática educativa. Em seu discurso**, PR[C]** diz que além do conhecimento, fazer um trabalho bem feito é conseguir que os alunos se desenvolvam em outras área que não seja só da lide do conhecimento. Mas que eles possam também serem educados por meio de uma formação humana. Portanto, podemos entender que para eles o trabalho bem feito depende da ação do próprio sujeito e de conseguir alcançar o objetivo final do processo de ensino que é a aprendizagem. Além disso, uma categoria mais ampla também é considerada que é o desenvolvimento do aluno de forma a prepará-lo para a vida, com atenção as questões de caráter e responsabilidade social.

*b) Ideal individual de trabalho bem feito*

O ideal individual de trabalho bem feito foi uma pergunta crucial para entender como os professores se sentiam com vistas a resposta do primeiro questionamento. Buscou-se entender se eles acreditavam que o trabalho que eles próprios desempanhavam se encaixava nesse ideal de trabalho bem feito. Apesar das dificuldades e percalços apreedidos na descrição da atividade de trabalho foi possível constatar que os sujeitos acreditam que o trabalho que eles

desempenham é bem feito.

> **PR[E]** *"Eu acho que a gente só não consegue mais porque.... pelas dificuldades que as nossas próprias crianças tem, sabe? Se frequentar a escola com mais assiduidade, tem crianças que falta muito. Mas assim, eu aposto, eu aposto no trabalho que eu faço. Por isso que eu digo a você que eu sou professora, porque eu aposto no trabalho que eu faço, mesmo que eu não consiga com os 100% mas eu consigo com os 90%, mas eu consigo com os 90% entendeu? Então eu acredito demais no que eu faço, eu acredito."*

> **PR[C]** *"Assim, Larissa, eu diria a você que eu tento fazer, né? Eu não sei se eu faço esse trabalho assim, bem feito, mas eu, eu, eu acho que eu consigo fazer quando eu é.... escuto de uma mãe como eu já escutei: "ah professor, foi o senhor que alfabetizou o meu filho." "ah professor, o meu filho melhorou, o meu filho ou a minha filha melhorou com o senhor, quando foi pra o senhor, melhorou bastante com o senhor, tanto na aprendizagem quanto no comportamento", então assim, eu, eu, com os depoimentos, eu acho que eu tô, que acho que eu tô conseguindo fazer, né? alguma coisa, não sei se ta bem feito, mas eu, eu, eu percebo que tá surtindo algum efeito, né?"*

Diante da autoavaliação dos dois professores, o trabalho deles é bem feito diante do contexto que se situam. A ideia chave abordada nos discursos refere-se a evolução dos alunos. Para eles, quando é percepível que eles aprenderam ou evoluíram em algum aspecto houve o trabalho bem feito. A opinão dos país é algo crucial na construção dessa concepção. Além disso, nota-se o sentimento de pertencer a um coletivo, quando se fala sobre a relação com a profissão. O olhar para si revela a presença da instância pessoal e o olhar para a coletividade faz perceber que o trabalho bem feito é composto por esse conjunto e todos os elementos que ele é composto.

*c) Distância entre trabalho prescrito e trabalho realizado*

Por fim, após tratar a instância do trabalho bem feito, com o objetivo de entender a distância compreendida pelos professores entre as prescrições para o trabalho deles e o que de fato eles conseguem realizar, foi indagado sobre qual a distância eles acreditam haver entre o que está prescrito nos documentos normativos par a atividade deles e o que eles realizam no dia a dia do contexto laboral. Em uma visão geral, os dois mencionaram que o prescrito foge da realidade local de trabalho deles.

> **PR[C]** – *"é tanto que no nosso planejamento lá da escola, a gente já tenta adaptar mais pra nossa realidade, quando eu falo a nossa realidade é porque o nosso alunado é, infelizmente, ele é um alunado que na aprendizagem ele ainda não está acompanhando, digamos assim, a aprendizagem dos estados mais desenvolvidos, entendeu? Porque as vezes os livros vem é, é... baseados em outros estados, sei lá, Rio Grande do Sul, São Paulo, mas ele não tá baseado na nossa realidade daqui, que é outra realidade totalmente diferente, então a gente, então realmente o nosso planejamento a gente tenta adaptar, entendeu?"*
>
> **PR[E] -** *"Tá vendo? Como é totalmente diferente? Então assim, deixa muito, muito a desejar. No papel é perfeito. Inclusive quando a gente estuda pra concurso a gente vê isso, sabe? Muito perfeito, agora quando a gente vai pra nossa realidade é totalmente diferente [...]".*

A condição social foi um tema bastante tocado por **PR[E]** ao comparar o prescrito com o realizado. Segundo a professora, os documentos que organizam a educação nacional pregam o preceito de "educação de qualidade para todos". Porém, quais alunos essse "todo" engloba? Ela considera que a educação de qualidade perpassa a escola e principalmente a família. Alegando baixas condições socioeconômicas, indica que os alunos não têm condições de receber esse tipo de educação se os pais não têm sequer condições financeiras de comprar

alimento para os filhos. A reflexão vai além da prática pedagógica que acontece na sala de aula. Envolve um problema social macro que influencia diretamente no atingimento do objetico da prática educativa. Esse contexto é claramente visualizado na fala da professora:

> **PR[E] – "***Se os nossos pais eles são bem pobres e eles precisam, entre dar uma educação de qualidade pros filhos e alimentar eles vão preferir alimentar. Então foge muito esses sonhos de LDB, de Constituição Federal que é educação de qualidade, ta certo? foge muito, muito, muito".*

**PR[E]** aludiu à responsabilidade assumida por ela quando quer dar uma aula diferente, trazer uma metodologia que não é possível desenvolver com apenas os recursos que a escola dispõe, indicando que a mesma tem que providenciar os materiais necessários ao desenvolvimento da atividade para que a aula aconteça. A partir do discurso de **PR[E]** percebe-se que sua atividade vai além da tarefa prescrita.

## 6. Considerações finais

Ao retomar a premissa que provocou o ponto de partida desta pesquisa, julgava-se negativo o distanciamento entre o trabalho prescrito e realizado pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN. O trabalho prescrito seria aquele encontrado a partir das prescrições identificadas nos documentos normativos relativos à educação nacional, e o trabalho realizado seria aquele apreendido no contexto concreto da atividade docente na rede pública de ensino. Acreditava-se então que esse distanciamento seria fator de interferência na concepção que os professores tinham de trabalho bem feito da sua categoria.

Diante dessa possibilidade, o estudo buscou analisar a atividade de trabalho desse profissional com o objetivo de compreender a distância que existe entre o trabalho prescrito e

o realizado, bem como a concepção de trabalho bem feito que o professor tem, além de verificar junto a ele a sua percepção individual de trabalho bem feito, ou seja, se ele acredita que consegue fazer ou não o que ele julga como trabalho bem feito, através de uma autoanálise. Tais questionamentos foram atravessados pela perspectiva teórica adotada para essa investigação que foi a Clínica da Atividade, uma metodologia de pesquisa que abarca igualmente uma ação para mudar o trabalho. Para isso, foi feita uma coanálise da atividade de trabalho engajando o pesquisador e trabalhador, com o intuito de transformar as situações laborais.

Para chegar a esse objetivo o plano de trabalho traçado envolveu a realização de uma Pesquisa Documental, a fim de identificar o trabalho prescrito e uma etapa qualitativa que abarcou a análise da atividade dos docentes por meio da técnica da Instrução ao Sósia, em que o trabalhador sai do lugar de observado e passa para o lugar de observador do seu próprio trabalho. Como forma complementar, foi aplicado um questionário com perguntas que abordaram a questão do trabalho bem feito. De posse do material obtido com a finalização dessas etapas, a análise integrativa de todas elas possibilitou checar a hipótese levantada e compreender a atividade de trabalho da categoria abarcada nesta pesquisa e reconhecendo pistas ao ideal de trabalho bem feito, demandas e impedimentos presentes no contexto concreto de trabalho dos professores da rede pública municipal de ensino de Natal/RN que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental.

A discussão será iniciada refletindo sobre os achados da pesquisa documental. A classificação dos documentos analisados se deu pelo objetivo de encontrar prescrições que fossem relacionadas propriamente a atividade dos professores do ensino fundamental. Previamente, precisava-se entender como a educação nacional estava organizada. Por isso, foi preciso analisar documentos com mais amplitude, que abordassem questões mais gerais voltadas a educação, como a Constituição Federal de 1988, que propõe a garantia e efetivação

da educação como direito social no Brasil, bem como os documentos que apresentassem prescrições mais diretivas como a BNCC, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver de acordo com cada etapa de escolarização da educação.

Para fazer a análise e entender como as prescrições se apresentavam, cada documento foi lido e deles foi retirado os períodos ou artigos das leis que se encaixavam no trabalho prescrito, ou seja, as partes dos documentos que emitiam enunciados de forma a orientar o professor em sua prática. Para maior clareza dessas instruções as mesmas foram classificadas como Prática Educativa ou Pedagógica. Esses conceitos foram adotados tendo em vista o objetivo de identificar como estão postas as prescrições a partir de uma visão mais pedagógica.

O primeiro documento analisado foi a Constituição Federal de 1988. Dos 114 artigos da Lei, 4 foram identificados como trabalho prescrito ao professor e todos eles foram classificados como estando relacionados a Prática Educativa. De forma geral os artigos tratam sobre os princípios da educação, conteúdos mínimos que devem ser ministrados e objetivos da educação nacional. As questões tratadas pela lei se destinam a orientar a ordenação geral do sistema educacional de modo a conduzir a formação cidadã do aluno preparando-o para as relações com as várias instâncias sociais. Por isso, a Prática Educativa esteve presente como característica atribuída aos preceitos analisados nesse documento.

Posteriormente foi analisada a LDB, lei 9394/96, dispositivo que regulariza o sistema educacional brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Não tão geral como a Constituição, a LDB é uma lei que possui 92 artigos. Dentre eles, 12 foram considerados como trabalho prescrito ao professor. Desses 12, 10 foram relacionados a Prática Educativa e 2 a Prática Pedagógica. A maioria das prescrições apresentaram essa classificação pela característica do documento, que traz a ideia que a educação depende da família, sociedade e de todo o contexto que abrange essas instituições para que o processo formativo seja desenvolvido.

O dispositivo seguinte estudado foi o PNE. O documento é constituído pela lei 13.005/14 e seu anexo que contém as 20 metas e suas estratégias. O plano determina objetivos, diretrizes, metas e estratégias para a política nacional, tendo o plano atual a vigência do período de 2014 a 2024. O seu anexo contém as 20 metas que conduzem ao alcance dos objetivos e cada meta possui suas estratégias. Assim sendo, a lei apresenta 13 artigos dos quais 4 foram considerados como prescrição a atividade do professor, sendo todos eles relacionados a Prática Educativa. Em se tratando das 20 metas, 10 foram associadas a Prática Educativa e 10 a prática pedagógica. Das 254 estratégias estabelecidas para a concretização das metas, 43 foram selecionadas e identificadas como trabalho prescrito, sendo 6 relacionadas a Prática Educativa e 37 a Prática Pedagógica.

A lei em si se caracteriza pela Prática Educativa porque traz diretrizes gerais que apontam, por exemplo, a formação humanística dos alunos, a qualidade da educação e a gestão democrática. Às metas e estratégias foram atribuídas, em sua maioria, características da Prática Pedagógica porque tratam de questões mais voltadas ao dia a dia do trabalho do professor, como o desenvolvimento de certas atividades, acompanhamento e monitoramento do acesso à escola, processos pedagógicos de alfabetização, produção de material didático, entre outros. São ações que se não pertencem ao cotidiano desse profissional recaem sobre eles em algum momento de sua execução.  Por fim, o último documento analisado foi a BNCC. Trata-se de um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver de acordo com cada etapa de escolarização da educação básica.

O conteúdo do documento é divido por etapa de escolarização. Cada etapa possui seus componentes curriculares, que por sua vez são constituídos por unidades temáticas, onde cada uma possui seus objetos de conhecimento que serão materializados pelas habilidades a serem desenvolvidas nos alunos de cada ano ou bloco de ano. Para cada componente são listadas competências gerais que devem ser desenvolvidas no aluno de acordo com o ensino daquele

componente. Devido ao caráter muito diretivo do documento, que permite ser considerado em sua maioria voltado a Prática Pedagógica, foram analisadas e identificadas como prescrição ao trabalho do professor apenas as competências gerais e as competências para cada área de conhecimento. Isto posto, das 45 competências que se inseriram no contexto de trabalho prescrito, todas foram atribuídas à Prática Pedagógica.

Portanto, após a análise de cada documento, a partir desse caminho encontrado para identificar o trabalho prescrito do professor, concluímos que os números expressam uma maior quantidade de prescrições relativas à Prática Pedagógica. Dos 118 períodos especificados como trabalho prescrito ao professor, 28,81% foi considerado como Prática Educativa e 71,17% foi atribuído a Prática Pedagógica. Porém, para esse resultado devem ser feitas considerações importantes: o número elevado de prescrições relacionadas a Prática Pedagógica se deu pela característica de prescrições diretivas de apenas um documento, que foi a BNCC. Nos outros documentos foram expostas mais prescrições relacionadas a Prática Pedagógica.

Diante de tudo que foi exposto, foi possível concluir para a etapa da Pesquisa Documental que os documentos de uma forma geral não contêm prescrições que se adequam ao dia a dia do professor. Quando se trata dos documentos mais gerais, eles se destinam a organizar o sistema educacional brasileiro. Notadamente, a BNCC é o documento que de fato prescreve em condições mais sucintas e aplicadas a atividade do professor. Por conter os conteúdos a serem trabalhados em cada nível de escolaridade e as competências a serem desenvolvidas por cada componente curricular, se torna instrumento de planejamento das aulas. Essa foi uma realidade encontrada próxima etapa do estudo, a qualitativa, uma vez que os professores trouxeram esse fato para a coanálise de sua atividade de trabalho, conforme discutiremos adiante.

De posse dos elementos que a Pesquisa Documental nos trouxe foi realizada a segunda etapa do estudo que consistiu na etapa qualitativa em que foi aplicada a técnica da Instrução ao

Sósia e posteriormente um questionário acerca do trabalho bem feito. A instrução constituiu-se em uma etapa clínica onde foi solicitado que os professores relatassem um dia de trabalho deles instruindo a pesquisadora a assumir o seu lugar sem que ninguém percebesse. Dessa maneira eles foram trazendo elementos sobre o que faziam habitualmente em sua atividade de trabalho, o que não faziam, o que gostariam de fazer mas não faziam, a forma que agiam para superar os impedimentos que iam aparecendo no cotidiano, a relação com os pares, sendo possível a compreensão de suas condições de trabalho por etapas.

Além disso, características pessoais foram identificadas como gostos, modo de ser, repercutindo em formas diferentes de executar uma mesma tarefa, por exemplo. Para a análise, esses achados foram divididos em categorias que quando separadas possibilitaram uma melhor compreensão sobre a identificação de possíveis indícios de transformações ao trabalho. Devido a pesquisa abordar um contexto de mais amplo de trabalho, por envolver os documentos normativo e atividade em si, foram escolhidas seguintes categorias para a análise da Instrução ao Sósia: a) Contexto de trabalho; b) Trabalho prescrito e realizado; c) Gênero profissional; d) Real da atividade.

Então, a análise da atividade foi feita com base nos conceitos abordados pela proposta teórica em que a pesquisa se ancorou, a Clínica da Atividade, e também de acordo com o que foi encontrado na investigação feita no momento da Pesquisa Documental. Por meio dessa análise, buscou-se identificar o que os documentos apresentaram como prescrições para o trabalho dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e que o poderia ser relacionado as falas dos professores sobre esses achados. É importante considerar que a análise aconteceu desde o momento da entrevista por meio da apreensão ta entonação da fala, expressões e questionamentos feitos durante a aplicação da técnica, passando pela transcrição literal das entrevista, em que se pôde reviver aquele momento e após isso com a leitura e releitura do material e associação com os conceitos abarcados na pesquisa.

No que diz respeito ao contexto de trabalho, ressalta-se primeiramente a escolha da escola a qual os professores pesquisados faziam parte está localizada em bairro periférico de Natal. Esse contexto foi escolhido porque surgiu a inquietação sobre possibilidade de realizar um trabalho bem feito diante do ambiente e impedimentos que a conjuntura social apresentava devido do público de alunos que a escola atende. Desse modo, seria possível achar um ideal de trabalho bem feito onde a atividade profissional é desempenhada com impedimentos advindos do contexto social em que a instituição se insere? para responder a esse questionamento podemos observar as narrativas trazidas pelos professores entrevistados.

Conforme os relatos, o contexto de trabalho foi algo primordial para a análise. Os professores deixaram claro que atividade docente na escola em que desempenham seu ofício obedece os problemas encontrados no dia a dia, a condição socioeconômica dos pais e familiares dos alunos, os acontecimentos da comunidade local e aspectos que envolvem a constituição sócio histórica dos sujeitos presentes no cotidiano de trabalho. A principal variável citada nas falas foi a condição socioeconômica dos alunos que repercutia, segundo eles, no nível de aprendizagem. Porém, diante disso tudo, foi percebido que os professores buscavam meios de ação que ultrapassassem essas dificuldades e pudessem executar sua atividade. Apesar de não ser possível avaliar o nível do poder de agir, a análise nos deixou capaz de inferir que ele existia frente as adversidades apresentadas pelo contexto de trabalho.

Sobre o trabalho prescrito e realizado, apesar de os documentos normativos analisados na Pesquisa Documental não terem sido mencionados pelos professores, com exceção da BNCC, assuntos identificados e classificados nos documentos como prescrições foram apontados pelos docentes como elementos que atravessam do dia a dia do trabalho docente. A permanência na escola, assunto tratado pela Constituição Federal foi exposto como uma preocupação da professora entrevista. O planejamento, algo trazido pelos dois professores em suas narrativas foi uma questão muito abordada por eles e que compreende o conteúdo de todos

os documentos normativos analisados. É importante mencionar que, nas falas dos professores, nenhuma prescrição foi trazida tal como aparecia nos documentos. Foi possível perceber que eles tinham noção que existiam as prescrições, principalmente as mais gerais voltadas aos pilares e fundamentos da educação. Mas elas não foram materializadas de forma propriamente dita nas falas deles.

No que tange ao gênero profissional, a importância de ter de fazer parte de um todo foi percebida, bem como a estilização a atividade de trabalho. Os professores instruíram a pesquisadora sósia a fazerem de modos diferentes a mesma tarefa. A descrição levou o jeito pessoal e carga emocional de cada um impresso em suas falas na no momento da entrevista. Porém, houve entendimento sobre um ponto em comum, um sentimento de se reconhecer em alguma coisa e esse reconhecimento é necessário par a manutenção da atividade de trabalho. Com relação ao real da atividade, os elementos que circundam esse conceito foram identificados nas falas uma vez que o próprio contexto de trabalho já impõe impedimentos. Diante das dificuldades os professores apresentaram meios de agir para vencer as atividades que por diversos motivos mostraram-se incapazes de serem realizadas.

A análise indicou pistas de que houve desenvolvimento quando observou-se que os professores perceberam algo ou se deram conta de questões que envolviam a sua atividade de trabalho e antes eram imperceptíveis aos seus próprios olhos. Após a instrução, foram feitas três perguntas, constituindo o questionário sobre o trabalho bem feito, em que os ítens de análise foram: a) Ideal de trabalho bem-feito; b) Ideal individual de trabalho bem-feito; c) Distância entre trabalho prescrito e trabalho realizado. Esse questionário foi aplicado para chegar aos objetivos chave desta pesquisa que constituíram em analisar a atividade de trabalho do professor dos anos iniciais da rede pública municipal de ensino, identificando a distância entre trabalho realizado e prescrito, com vistas a compreender qual o ideal de trabalho bem feito dessa categoria.

Sobre a análise do trabalho bem feito foi possível compreender que só é possível analisar a atividade laboral quando se considera a forma singular que o trabalhador expressa e formula a sua atividade. Nesse sentido, esparava-se que os sujeitos trouxessem considerações sobre o trabalho bem feito que envolvessem outras instâncias do contexto escolar. Porém, nas respostas o ator principal foi o próprio docente. Ao se referir ao trabalho bem feito, ambos trouxeram que este trabalho depende deles, da própria ação, de eles mesmo conseguirem fazer com que os alunos cheguem a certo nível de aprendizagem que não envolvam somente os conteúdos curriculares, mas sim a questão de desenvolvimento como ser humano, voltado ao exercício da cidadania.

Para os professores, o trabalho bem feito é alcançado quando nota-se uma evolução nos alunos e essa evolução é percebida pelos pais e pelos próprios alunos. Apesar de a resposta sobre o que seria trabalho bem feito esta centrada na sua própria atividade, entende-se que ela se denvolve em um contexto sociocultural e que por isso outros elementos foram mencionados pelos professores. Diante da análise, podemos concluir que em primeiro lugar o trabalho bem feito depende do próprio sujeito, que dirige sua atividade a alguém. E para se efetivar, essa concepção leva em consideração o objetivo final daquele trabalho, que é a aprendizagem, que por sua vez envolve os alunos e os seus pais.

Finalmente, cabe observar o quanto os dados que foram construídos e coletados no presente estudo trouxeram suporte empírico adicional para os preceitos básicos da abordagem da atividade de trabalho pela Clínica da Atividade, em termos da dinâmica entre trabakho prescrito e trabalho real, e entre prescrições do gênero profissional e iniciativas estilizadoras do trabalhador. Tais aspectos contribuem tanto para a abordagem do desenvolvimento saudável em contexto de trabalho, quanto para a precarização de tal atividade. Cabe ao próprio trabalhador, ao refletir sobre seu trabalho, estabelecer os caminhos possíveis para um ou outro desdobramento.

# 7. Referências


*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

*Lei nº 9.394, de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

*Lei nº 13.005 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. Recuperado de https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html

Andrade, L. R. M. (2017). *O professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Natal/RN: trabalho, vivências e mediações* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

Anjos, D. D., Smolka, A. L. B., Barriceli, E. (2017). Atividade de pesquisa, atividade de ensino: a atividade do intervenant no campo da educação. *Horizontes*, *35*(3), 133-145. Recuperado de https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/597. doi: 10.24933/horizontes.v35i3.597

Bandeira, H. M. M., Ibiapina, I. M. L. M. (2014). Prática Educativa: entre o essencialismo e a práxis. *Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade*, *23*(42), 107-117. Recuperado de https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1031/711

Barros, M. E., Louzada, A. P., Vasconcellos, D. (2008). Clínica da atividade em uma via deleuziana: por uma psicologia do trabalho. *Informática na educação: teoria & prática*, *11*(1), 14-27. Recuperado de https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/7130.

Barros, M. E., Louzada, A. P., Vasconcellos, D. (2009). Clínica da atividade e cartografia: construindo metodologias de analise do trabalho. *Psicologia & Sociedade*, *21*(1), 81-90. Recuperado de https://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/10.pdf.

Barros, M. E. B., Eirado, E. P. A. (2014). Psicologia e trabalho docente: intercessões com a clínica da atividade. *Revista Psicologia e Sociedade*, *26*(n. spe), 150-160. Recuperado de https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/16.pdf.

Bezerra, J. L. E. (2017). A prática educativa a partir dos seus saberes: refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardiff, seus colaboradores e seus comentadores. *Revista cadernos de estudos e pesquisa na educação básica*, *3*(1), 103-120. Recuperado de https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/231677.

Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho* (2a ed.). Petrópolis: Vozes.

Clot, Y. (2010a). A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal: revista de psicologia*, *22*(1), 207-234. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000100015.

Clot, Y. (2010b). *Trabalho e poder de agir*, Belo Horizonte: Fabrefactum.

Clot, Y. (2017). Clínica da Atividade. *Revista horizontes*, *35*(3), 18-22. Recuperado de https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526/239.

Comparato, F. (2011). Capitalismo: civilização e poder. *Estudos avançados*, *25*(72), 59-72. Recuperado de https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10585.

Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia da pesquisa*. Porto Alegre: Penso.

Franco, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, *97*(247), 534-551. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_abstract&tlng=pt.

Franco, M. A. R. S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Revista Educação e Pesquisa*, *41*(3), 601-614. Recuperado de https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf.

Gadotti, M. (2007). *A escola e professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil.

Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J., Malo, A., Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Rio Grande do Sul: Jundiaí.

Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5a ed.). São Paulo: Atlas.

Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: a Psicologia Sócio Histórica. *Revista de currículum y formación del professorado*, *10*(2), 1-11. Recuperado de https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf.

Lousada, E. G., Barricelli, E. (2011). Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. *Eutomia Revista de Literatura de Linguística*, *1*(8), 224-246. Recuperado de https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1049.

Maquiné, G. O., Azevedo, R. O. M. (2018). Competências na formação de professores: da LDB a BNCC. *Revista relações sociais*, *1*(1), 111-120. Recuperado de https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3132.

Nascimento, I. P., Vieira, A. S., Kimura, P. R. O. (2013). Desafios e superações na prática pedagógica e na educativa de docentes do ensino fundamental de escolas públicas de Belém. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, Curitiva, PR, Brasil, 11. Recuperado de: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7804_6895.pdf.

Neira, M. G. (2017). Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. *Anais do XX congresso brasileiro de ciências e esportes*, Goiania, GO, Brasil, 20. Recuperado de http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf.

Novoa, A., Hameline, D., Sacristan, J. G., Esteve, J. M., Woods, P., Cavaco, M. H. (1999). *Profissão professor* (2ª ed). Porto Editora: Porto.

Oliveira, T., Viana, A. P. S., Boveto, L., Sarache, M. V. (2013). Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. *Políticas educativas*, *6*(2), 145-160. Recuperado de https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/45662/28843.

Peixoto, R., Oliveira, M., Maio, E. R. (2013). Educação escolar: uma necessidade a partir das mudanças nas relações de trabalho. *Anais da XI Jornada do Histedbr: a pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios da sua institucionalização*, Cascavel, PR, Brasil, 11.

Perez, M. (2007). Encontros e desencontros da educação escolar: implicações para democratização do ensino. *Revista Marília*, *8*(1), 59-72. Recuperado de file:///C:/Users/Pichau/AppData/Local/Temp/619-Texto%20do%20artigo-2169-1-10-20110505.pdf.

Rausch, R. B., Block, O. (2014). Saberes docentes: dialogando com Tardiff, Pimenta e Freire. *Revista de ensino, educação e ciências humanas*, *15*(3), 249-254. Recuperado de https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/493.

Ribeiro, E. A. (2006). A evolução do conceito de trabalho e sua relação com a formação profissional. *Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, *2*(2), 21-39.

Rocha, C. T., Amador, F. S. (2018) A respeito do conceito de experiência na clínica da atividade. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, *13*(2), 1-15. Recuperado de file:///C:/Users/Pichau/AppData/Local/Temp/2642-10205-1-PB.pdf.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, M. P. B. (2003). *Metodologia da Pesquisa*. (5a ed). Porto Alegre: Penso.

Saviani, D. (2010). Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. *Revista Educação e Sociedade*, *31*(112), 769-787. Recuperado de https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.

Silva, B. R. (2015). *O trabalho docente e o sentido de ser professor no contexto da educação infantil* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, Brasil.

Silva, C. O. (2014). O trabalho como operador de saúde. *Ciência & saúde coletiva*, *19*(12), 4751-4758. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232014001204751&script=sci_abstract&tlng=pt.

Silva, A. K. L. (2017). *Coletivos de trabalho como um dispositivo de saúde dos ofícios* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

Silva, A. K. L., Caraballo, P. C., Prestes, M. G., Xavier, D. G. P., Falcão, J. T. R., Torres, C. C. (2016). Apropriações da Instrução ao Sósia na análise da atividade de trabalho. *Revista*

*estudos de psicologia*, *21*(4), 446-455. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2016000400446.

Soldera, L. M. (2017). Clínicas do trabalho: Concepção histórica e desenvolvimento de uma proposta heterogênea. *Trabalho (em) cena*, *2*(2), 50-64. Recuperado de https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/3979.

Souto, A. P., Lima, K. M. N. M., Osório, C. (2015). Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. *Laboreal*, *11*(1), 11-22. Recuperado de http://laboreal.up.pt/files/articles/11_22_1.pdf.

Vygotski, L.S. (2014) *Histoire du développement des functions psychiques supérieures*. Paris, La Dispute.

Xavier, D. G. P. (2014) *Mobilização de competências na atividade informal do vendedor ambulante em praia de Natal (RN)* (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

**Apêndice A**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

## INSTRUÇÃO AO SÓSIA

1. FALAR SOBRE A PESQUISA
   - PESQUISA DOCUMENTAL
   - ENTREVISTA DE INSTRUÇÃO AO SÓSIA
   - QUESTIONÁRIO SOBRE O TRABALHO BEM FEITO

2. O QUE É A INSTRUÇÃO AO SÓSIA?

3. MOMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA – ENTREVISTA DE INSTRUÇÃO AO SÓSIA

*"Suponha que eu serei seu sósia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém percebesse a substituição?"*

## QUESTÕES SOBRE O TRABALHO BEM FEITO

1. O QUE VOCÊ CONSIDERA COMO UM TRABALHO BEM FEITO?
2. VOCÊ ACHA QUE O TRABALHO QUE VOCÊ REALIZA É UM TRABALHO BEM FEITO?
3. QUAL A DISTÂNCIA QUE VOCÊ ACHA QUE ACREDITA QUE EXISTE ENTRE O TRABALHO PRESCRITO E O REALIZADO NO CONTEXTO CONCRETO DA ATIVIDADE DE TRABALHO DO PROFESSOR?

# Apêndice B

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

a) (Para Maiores de 18 anos)

*Esclarecimentos*

Este é um convite para você participar da pesquisa: **Ideal de trabalho bem feito, demandas e impedimentos na concepção de atividade de trabalho de professores da rede municipal de ensino em Natal/RN**, que tem como pesquisador responsável Larissa Ferreira de Menezes Lambert.

Esta pesquisa pretende analisar a atividade de trabalho do professor do ensino fundamental, investigando as prescrições existentes para este trabalho, o ideal individual de trabalho bem feito bem como o nível de atingimento dessas prescrições em contextos concretos de trabalho e dos professores municipais de Natal/RN.

O motivo que nos leva a fazer este estudo vem da inquietação diante do cenário de precarização da educação pública observada no contexto atual, contribuindo para a consequente precarização do trabalho dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino. Dessa forma, busca-se realizar uma pesquisa que faça com que o sujeito saia de si, de sua rotina de trabalho usual, para ter acesso a sua própria vivência como trabalhador, oportunizando a transformação da experiência profissional, buscando a ampliação do poder de agir do trabalhador em seu trabalho.

Caso decida participar, ocorrerão duas etapas: aplicação da técnica da instrução ao sósia e uma entrevista sobre o trabalho bem feito. Primeiramente será feita a etapa da aplicação da técnica da instrução ao sósia, que consiste na proposta ao docente-participante da situação seguinte: *"Suponha que eu serei seu sósia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém percebesse a substituição?".* Nesta etapa o objetivo é facilitar o foco, por parte do indivíduo-trabalhador participante, na experiência e nos detalhes do seu próprio trabalho, da maneira como ele, trabalhador, usualmente o realiza, com ênfase em questões "como" e "porque". Essa etapa terá um temo médio programado de1 hora. Após a entrevista de Instrução ao Sósia será aplicado um questionário sobre o trabalho bem feito. As suas etapas ocorrerão de forma online através da plataforma google meet. Para essa etapa da pesquisa ocorrerá a gravação vídeo e será solicitado a sua autorização para a gravação em um formulário específico.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos relacionados a interferência na sua rotina de trabalho; mobilização que lhe levem a trazer fatos na entrevista que sejam relacionados a questões sensíveis tais como atos ilegais, violência e sexualidade; interações com estranhos causando dispersão e atraso no momento das entrevistas, devido ao ambiente em que será realizada conter grande circulação de pessoas; riscos relacionados segurança dos materiais em que serão gravadas as entrevistas (celular, computador). Esses riscos poderão ser minimizados através da utilização do tempo contrário ao da sala de aula para realização das etapas da pesquisa, em caso de disponibilidade, atenção na condução das entrevistas nos pontos e assuntos que levem a mobilização e sensibilidade, busca de um lugar isolado de barulho e interferências no momento das entrevistas, e correto uso e armazenamento dos equipamentos em que serão gravadas as entrevistas (celular, computador).

Como benefícios da pesquisa você poderá analisar sua própria atividade profissional e contribuir de uma

forma geral para a consolidação da análise da atividade docente, compreendendo a dimensão da distância existente entre o trabalho que é prescrito e o que de fato é realizado na atividade dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Nata/RN. Além disso, contribuir também para a formação do ideal de trabalho bem feito da categoria em análise e ampliação do poder de agir dos indivíduos pesquisados em seu espaço laboral. Com a transformação do trabalho do professor, toda a comunidade escolar é beneficiada, tendo em vista a melhoria da construção do conhecimento por parte dos alunos que repercute em uma dinâmica mais positiva da sociedade em geral e do meio em que estão inseridos a nível local, como no próprio bairro em que a escola está situada.

Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pela pesquisadora responsável Larissa Ferreira de Menezes Lambert com base nas orientações dadas pelo Programa de Pós graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, programa o qual a pesquisadora é vinculada.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável Larissa Ferreira de Menezes Lambert, residente na rua Tenente Alberto Gomes, nº 981, Alecrim, CEP 59040-120 e através do endereço de e-mail larissalambert@hotmail.com e telefone para contato (84) 98845-3551.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Alguns gastos pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para vocês.

Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos telefones (84) 3215-3135 / (84) 9.9193.6266, através do e-mail cepufrn@reitoria.ufrn.br Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 18:00h, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Av. Senador Salgado Filho, s/n. Campus Central, Lagoa Nova. Natal/RN.

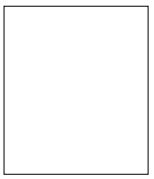
Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável Larissa Ferreira de Menezes Lambert.

*Consentimento Livre e Esclarecido*

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa Ideal de trabalho bem feito, demandas e impedimentos na concepção de atividade de trabalho de professores da rede municipal de ensino em Natal/RN, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal (RN), (data).

**Assinatura do participante da pesquisa**



Impressão datiloscópica do participante

*Declaração do pesquisador responsável*

Como pesquisador responsável pelo estudo Ideal de trabalho bem feito, demandas e impedimentos na concepção de atividade de trabalho de professores da rede municipal de ensino em Natal/RN, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal (RN), (data).

**Assinatura do pesquisador responsável**

## Apêndice C

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)**

**Esclarecimentos**

Este é um convite para você participar da pesquisa: **IDEAL DE TRABALHO BEM FEITO, DEMANDAS E IMPEDIMENTOS NA CONCEPÇÃO DE ATIVIDADE DE TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM NATAL/RN** que tem como pesquisador **responsável Larissa Ferreira de Menezes Lambert**. Esta pesquisa pretende analisar a atividade docente, investigando as prescrições existentes para este trabalho, o nível de atingimento dessas prescrições em contextos concretos de trabalho e o ideal de trabalho bem feito dos professores municipal de Natal/RN. O motivo que nos leva a fazer este estudo consiste na busca pelo atingimento do propósito de observar em que medida a distância apresentada entre trabalho prescrito e trabalho real impacta na concepção de trabalho bem feito considerando o contexto profissional aqui proposto para análise. Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou o registro de fotos e/ou vídeos, concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletados serão: um vídeo referente a uma entrevista de Instrução ao Sósia realizada de forma online com a duração média de 1h.

**Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)**

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu, _____ autorizo o uso de:

( ) Minhas imagens (fotos e/ou vídeos)
( ) minha voz
( ) minhas imagens (fotos e/ou vídeos) e minha voz

_____
Assinatura do participante da pesquisa

_____
Assinatura do pesquisador responsável

Impressão datiloscópica do participante

Natal, 20/12/2020.