

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE DE HOLANDA ROSÁRIO

**O ESTILO PROFISSIONAL DOCENTE – A INTERFERÊNCIA DO IDEB NA  
ATIVIDADE DE DUAS PROFESSORAS EM MACEIÓ-AL**

Maceió-AL  
2019

ELAINE DE HOLANDA ROSÁRIO

**O ESTILO PROFISSIONAL DOCENTE – A INTERFERÊNCIA DO IDEB NA  
ATIVIDADE DE DUAS PROFESSORAS EM MACEIÓ-AL**

Tese apresentada à Banca Examinadora para  
obtenção do título de Doutora em Educação  
Brasileira pela Universidade Federal de  
Alagoas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Cristina Vieira  
Pizzi.

Maceió-AL  
2019

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**1 Biblioteca Central**

Bibliotecário Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661:

R789e Rosário, Elaine de Holanda.

O estilo profissional docente :a interferência do IDEB na atividade de duas professoras em Maceió- AL / Elaine de Holanda Rosário. – 2019.  
194 f.

Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 151-161.

Apêndices: f. 162-189.

1. Atividades docente. 2. Professores de ensino fundamental – Método de ensino. 3. Índice de desenvolvimento da educação básica. 4. Avaliação educacional. 5. Escolas públicas – Alagoas. I. Título.

CDU: 371.26(813.5)

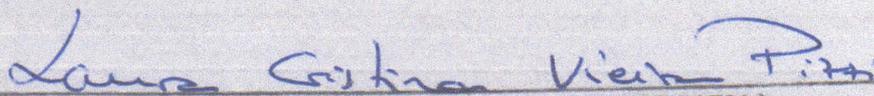
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

O ESTILO PROFISSIONAL DOCENTE-A INTERFERÊNCIA DO IDEB NA  
ATIVIDADE DE DUAS PROFESSORAS EM MACEIÓ/AL

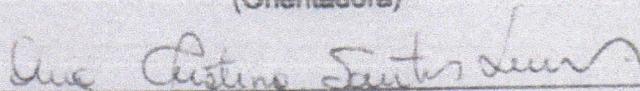
## ELAINE DE HOLANDA ROSÁRIO

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de  
Alagoas e aprovada em 20 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/UFAL)  
(Orientadora)



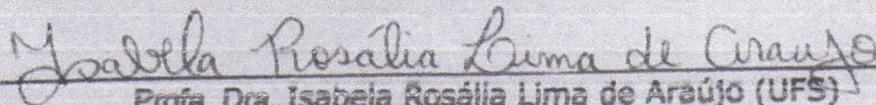
Profa. Dra. Ana Cristina Santos Limeira (IFAL)  
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (UFAL)  
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Naira Lisboa Franzoi (UFRGS)  
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Isabela Rosália Lima de Araújo (UFS)  
(Examinadora Externa)

Esta pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

*Dedico este estudo especialmente a meu pai, Eraldo Teodoro do Rosário, meu eterno herói, a mim, à minha família (mãe, irmãos e sobrinhos), que são minha base para todas as alegrias e os desafios da vida, e à minha querida orientadora Laura Pizzi, pela parceria e ensinamentos.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus professores da educação básica, da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas, pelo auxílio em meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À minha orientadora, Laura Cristina Vieira Pizzi, pelas suas orientações preciosas, paciência, compreensão, carinho e grande apoio.

Às professoras da banca, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Naira Lisboa Franzoi; Dr<sup>a</sup>. Neiza de Lourdes Frederico Fumes; Dr<sup>a</sup>. Isabela Rosália Lima de Araujo e Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Santos Limeira, por suas contribuições enriquecedoras.

Às minhas companheiras dos grupos de pesquisa Currículo, Atividade Docente e Subjetividade e Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD), pelas discussões de estudo.

Às professoras e sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade e colaboração.

À CAPES pela bolsa de estudos.

À minha família, em especial ao meu pai, Eraldo, que se foi tão recente, deixando muita saudade, meu eterno herói, à minha mãe, Cícera, pelo incentivo aos estudos desde sempre, aos meus irmãos, Tatiana e Thiago, pela torcida por meu sucesso, e meus sobrinhos, Davi e Pedro, pelo carinho nas horas de descontração. Pessoas com as quais posso contar em todos os momentos desta vida. Amo vocês.

A todas as minhas amigas que direta ou indiretamente incentivaram e apoiaram a conclusão deste estudo. Em especial agradeço a Wanessa Lopes de Melo e a Carla Manoela de Oliveira Santos.

A Deus por permitir a realização deste sonho.

*Sonhe com o que você quiser. Vá para onde  
você queira ir. Seja o que você quer ser,  
porque você possui apenas uma vida e nela só  
temos uma chance de fazer aquilo que  
queremos. Tenha felicidade bastante para  
fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la forte.  
Tristeza para fazê-la humana. E esperança  
suficiente para fazê-la feliz.*

*Clarice Lispector*

## RESUMO

ROSÁRIO, Elaine de Holanda. **O estilo profissional docente – a interferência do IDEB na atividade de duas professoras em Maceió-AL.** 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2019.

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar quais as possíveis influências do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no estilo profissional de duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Maceió – AL. As reflexões foram realizadas a partir de Vigotski e suas categorias de análise – mediação, atividade, consciência e pensamento e linguagem – e da Clínica da Atividade de Yves Clot e suas categorias de análise – Atividade Real e Real da Atividade, Gênero e Estilo e Poder de Agir. Temos como contexto duas escolas públicas de Ensino Fundamental da rede municipal de Maceió – AL: uma com IDEB considerado alto e outra com IDEB considerado baixo. Este estudo é de natureza qualitativa; as técnicas utilizadas foram: entrevistas de histórias de vida das docentes participantes da pesquisa, sessões de observações, filmagens e autoconfrontações simples. Esta pesquisa busca destacar os variados aspectos da atividade de cada docente, além de ressaltar as peculiaridades dos diferentes contextos escolares, buscando avaliar em que medida se revelam importantes para os resultados discrepantes no IDEB. As análises apontam que a professora que atua na escola com alto IDEB busca adequar seu estilo profissional ao IDEB. Ela considera o índice positivo como referência de qualidade do seu trabalho. A professora que atua na escola com baixo IDEB não desenvolve diretamente seu estilo profissional tendo o IDEB como referência e, apesar de criticar o índice enquanto critério medidor de qualidade da educação, vê-se na obrigação de aplicá-lo.

**Palavras-chave:** Atividade docente. IDEB. Estilo. Poder de Agir.

## ABSTRACT

ROSÁRIO, Elaine de Holanda. **The professional teaching style – the interference of the IDEB in the activity of two teachers in Maceió-AL.** 194f. Thesis (PhD in Education) – Centro de Educação. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2019.

This research had as objective to investigate the possible influences of the Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Basic Education Development Index) in the professional style of two teachers of the initial years of Elementary School of the public school system of Maceió (Alagoas estate). The reflections were made from Vygotsky and his categories of analysis – mediation, activity, consciousness and thought and language – and the Clinic of the Activity of Yves Clot and his categories of analysis – Real Activity and Actual Activity, Gender and Style and Power of acting. We have as context two public elementary schools of the public school system of Maceió: one with IDEB considered high and another with IDEB considered low. This study is qualitative in nature; the techniques used were: interviews of life stories, observation sessions, filming and simple self-confronts. This research seeks to highlight the different aspects of the activity of each teacher, besides highlighting the peculiarities of the different school contexts, trying to evaluate to what extent they are important for the divergent results in the IDEB. The analyzes indicate that the teacher who works in the school with high IDEB seeks to adapt her professional style to the IDEB. She considers the positive index as a quality reference for her work. The teacher who works in the school with low IDEB does not directly develop her professional style having the IDEB as a reference and, despite criticizing the index as a criterion of quality of education, she is obliged to apply it.

**Keywords:** Teaching activity. IDEB. Style. Power to Act.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
2 NEOLIBERALISMO, ATIVIDADE DOCENTE E O IDEB.....	15
2.1 A política do neoliberalismo e a educação.....	15
2.2 Atividade docente e as políticas neoliberais .....	23
2.3. A avaliação da educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na perspectiva neoliberal .....	28
2.4 Adoecimento Docente.....	35
3 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA (PSH) .....	41
3.1 Mediação.....	45
3.2 Atividade.....	46
3.3 Consciência.....	49
3.4 Pensamento e Linguagem .....	51
4. CLÍNICA DA ATIVIDADE.....	55
4.1 Atividade Real e Real da Atividade.....	59
4.2 Gênero e Estilo.....	62
4.3 Poder de Agir .....	68
4.4 Atividade Docente .....	70
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	75
5.1 A Pesquisa.....	75
5.2 Objetivos.....	77
5.2.1 Geral .....	77
5.2.2 Específicos.....	77
5.3 Autoconfrontação.....	78
5.4 História de Vida .....	81
5.5 Etapas da Pesquisa .....	84
5.5.1 Etapa 1: escolha das escolas e professoras. ....	85
5.5.2 Etapa 2: período de caracterizações das escolas e das salas, observações, filmagens e História de Vida inicial das professoras .....	86
5.5.3 Etapa: Realizações das Histórias de Vida.....	98
5.5.4 Etapa 4: Seleções das Filmagens e construções de roteiros.....	99
5.5.5 Etapa 5: Realizações das sessões de Autoconfrontações Simples das professoras .....	101
5.5.6 Etapa 6: procedimentos de análise dos dados.....	102
6. ANALISANDO OS ESTILOS DESENVOLVIDOS POR DUAS PROFESSORAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MACEIÓ: A INTERFERÊNCIA DO IDEB NA ATIVIDADE DOCENTE.....	104
6.1 Estilo predominante das professoras e IDEB.....	105
6.1.1 Escola A – Professora Taís.....	105
6.1.2 Escola B – Professora Malu.....	115
6.2 Estilo predominante: trabalho coletivo e expectativa das professoras.....	123
6.2.1 Escola A – Professora Taís.....	123
6.2.2 Escola B – Professora Malu.....	131
6.3 Autorresponsabilização docente .....	139
6.3.1 Escola A – Professora Taís.....	139
6.3.2 Escola B – Professora Malu.....	141
6.4 Poder de agir .....	144
6.4.1 Escola A – Professora Taís.....	145
6.4.2 Escola B – Professora Malu.....	148
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	151
REFERÊNCIAS .....	156
APÊNDICES.....	167

## 1 INTRODUÇÃO

Estudo o tema da atividade docente desde o período da graduação, quando participei do grupo de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)<sup>1</sup>, durante dois anos. A professora Laura Pizzi ofereceu vagas para seleção do PIBIC às alunas do curso de Pedagogia noturno em 2006. Laura selecionou quatro alunas da turma da noite para desenvolver dois projetos de pesquisa que estava coordenando na época, ficando uma dupla por projeto. Eu fui uma das alunas selecionadas para um projeto que buscava analisar a atividade docente de professoras do Ensino Fundamental da rede pública, juntamente com minha colega Wanessa Lopes de Melo. Ficamos envolvidas com esse projeto de pesquisa por dois anos.

Ao ser aprovada na seleção do mestrado<sup>2</sup>, em 2010, fui convidada a participar do grupo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad)<sup>3</sup> entre as universidades PUC-SP, UNESA-RJ e UFAL-AL e continuei estudando a temática da atuação docente, porém sob a perspectiva da Sócio-histórica de Vigotski e da Clínica da Atividade de Clot. Ao iniciar o doutorado, em 2014, permaneci participando do novo grupo Procad<sup>4</sup> – desta vez entre as universidades: PUC-SP, UFPI-PI, UERN-RN e UFAL-AL –, adotando o mesmo referencial teórico, analisando a atividade docente através da Clínica da Atividade.

Assim, meus estudos sobre a temática docente vêm acontecendo desde o período da graduação. Para compreendê-la, entendo que é preciso conhecer seu contexto, seu momento histórico-social, porque, conforme as mudanças sociais vão ocorrendo, as demandas sobre a sala de aula e a escola vão se alterando, afetando o gênero e o estilo profissional dos(as) docentes. A atividade docente, especialmente nas esferas públicas de ensino, pode ser considerada altamente complexa e se realiza com forte influência de prescrições que estão presentes nas políticas educacionais: currículos, avaliações e metodologias de ensino, bem como contexto escolar. Atualmente a avaliação em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tem provocado grandes mudanças no desenvolvimento da atividade dos professores em nome de uma suposta melhora da “qualidade” do ensino. Entretanto, é importante compreender-se algumas possíveis

---

<sup>1</sup> A pesquisa realizada foi intitulada Profissão docente: razão versus emoção ocorreu no período de 2006-2008, com a orientação da Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi. Participei desta pesquisa com Wanessa Lopes de Melo e juntas produzimos nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a partir, desse estudo.

<sup>2</sup> Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAL.

<sup>3</sup> Programa Nacional de Cooperação Acadêmica entre as três universidades: PUC-SP, UNESA-RJ e UFAL, que foi realizado no período de 2008-2012.

<sup>4</sup> Programa Nacional de Cooperação Acadêmica entre as quatro universidades: PUC-SP, UFPI-PI, UERN-RN e UFAL-AL. Realizado no período de 2014-2018.

implicações para a atividade docente dos indicadores de desempenhos dessa “avaliação” ou, mais correto seria dizer, dessa verificação.

Na pesquisa do mestrado<sup>5</sup>, priorizei as categorias sentidos e significados de Vigotski e as atividades prescritas e realizadas da Clínica da Atividade propostas por Clot, com foco no processo de aquisição da escrita. Já neste estudo de doutorado, busquei adensar o debate ao incluir o papel do IDEB no estilo da atividade docente desenvolvida no contexto do Ensino Fundamental público da cidade de Maceió, no Estado de Alagoas.

O IDEB é uma política de avaliação educacional inserida na ideologia neoliberal, sustentada por um conjunto de ideias políticas e econômicas que visam orientar a educação à lógica do mercado. A partir dos anos 1990, a educação brasileira passa por reformas que priorizam esses aspectos empresariais, colocando a qualidade do ensino como uma prioridade. Segundo Silva (2015), essa reestruturação tem a intenção de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional, utilizando a educação como um instrumento para proclamar ideais de excelência do livre mercado e da livre iniciativa. Entretanto, esse processo faz com que termos como justiça social e igualdade sejam redefinidos pelos termos de produtividade, eficiência e qualidade.

Os elementos centrais do neoliberalismo são transferidos para a educação, e seu objetivo principal é transformar o cidadão em consumidor, ou seja, redefinir a cidadania para que o agente político torne-se agente econômico, celebrando a produtividade e a eficiência da rede privada em oposição à ineficiência dos serviços públicos. Na educação, as questões políticas e sociais transformam-se em questões técnicas. A solução neoliberal para os problemas da educação baseia-se na gestão administrativa. A competição e os mecanismos de mercado são fundamentais para que a administração educacional seja eficiente e produza um produto, nesse caso um ensino, com melhor “qualidade” (SILVA, 2015), conforme os preceitos neoliberais.

Em linhas gerais, uma vez que a educação pública passa a adotar o modelo empresarial, a ideia central do IDEB seria criar instrumentos de avaliação externa para, no mercado educacional, os cidadãos poderem escolher sabendo quais as melhores e piores instituições de ensino. A educação, dessa forma, começa a se alinhar e se adequar ao modelo de reestruturação produtiva do capital.

Assim, “as escolas passam a ser avaliadas dentro dos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial” (FRIGOTTO, 2015, p. 49). Foi promovida uma crescente criação de

---

<sup>5</sup> A dissertação de mestrado intitulada “Atividade Docente: os sentidos e significados que uma professora atribui à aquisição da escrita”.

mecanismos de controle e avaliações em larga escala, em nível básico e superior, na educação do Brasil. Essa nova regulação visa a padronização do ensino no país, com o intuito de conseguir um bom lugar no ranking mundial. Desse modo, a política neoliberal criou o IDEB com o discurso de melhorar a qualidade da educação e nortear políticas públicas em nível nacional. Apesar de todo discurso justificador, não tem sido isso o que estamos observando. Além disso, esse indicador tem provocado mudanças na atividade cotidiana dos docentes. De fato, há em curso uma política cujos efeitos têm sido os rankings promotores de competição entre as escolas, a redução do currículo (português e matemática) e a responsabilização das professoras e alunos pelo sucesso ou fracasso escolar. Nesse sentido, consideramos importante levar em consideração o que os números não mostram, já que o índice só leva em conta o desempenho dos alunos em testes padronizados e as taxas de aprovação da escola.

A forma como se dá esse processo de avaliação tem trazido diversas discussões e estudos na área da educação. Há quem veja o índice como algo positivo para o ensino, pois entendem que avaliar faz com que as escolas trabalhem em busca de resultados, sendo essa uma forma de assegurar o comprometimento de docentes, resultando, conseqüentemente, na melhora da qualidade da aprendizagem dos alunos. E existe quem o perceba como um instrumento negativo na forma como é utilizado, devido aos seus efeitos nem sempre favoráveis no trabalho do professor e na aprendizagem dos alunos (PEREIRA; FERNANDES, 2013).

O que temos notado é que são criadas estratégias para se atender as necessidades destas avaliações, como, por exemplo, os alunos serem treinados para se saírem bem nas provas, pois, afinal, se eles tirarem boas notas, “todos” da escola sairão ganhando, já que o resultado será um “espetáculo”. O fazer dos professores é envolvido em um contínuo estado de ajustamento aos padrões estabelecidos e cobrados. Tudo se reduz ao que será avaliado, o currículo, as práticas didáticas de ensino e a formação, um verdadeiro receituário de como se sair bem nos testes. A questão é: até que ponto essa “avaliação” tem de fato contribuído para a qualidade de ensino e aprendizagem?

Acreditamos que essa política de “avaliação” baseada somente em testes padronizados precisa ser (re)vista de perto. É importante que se faça investigações nas escolas analisando sua realidade, seu contexto, sua estrutura física etc. para realmente obter-se um parâmetro justo e que, a partir dele, sejam dadas soluções concretas para a melhoria da educação. Avaliar é imprescindível, mas a questão é o modo como essa avaliação é realizada, o que pode favorecer ou desfavorecer o processo de ensino no cotidiano educacional.

Dessa maneira, esta pesquisa almeja examinar como duas professoras percebem essa política de avaliação neoliberal e se, de alguma forma, observam interferências dela em sua atividade, sejam positivas ou negativas; se o estilo profissional tem se desenvolvido para atender as atuais demandas do mercado educacional ou para atender as demandas da comunidade.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral investigar quais as interferências do IDEB no estilo profissional de duas professoras da rede pública de Maceió. As reflexões serão realizadas a partir da perspectiva da Psicologia Sócio-histórica (PSH) e da Clínica da Atividade. Teremos como contexto duas escolas públicas de Ensino Fundamental da rede municipal de Maceió: uma com IDEB alto e outra com IDEB baixo.

Como objetivos específicos temos:

1. Investigar em que medida os estilos das professoras são desenvolvidos para atender os resultados do IDEB ou as necessidades de aprendizagem dos alunos;
2. Verificar como o IDEB interfere no poder de agir das professoras;
3. Analisar as condições de trabalho das escolas em que as professoras desenvolvem suas atividades e o resultado do IDEB.

Partindo dessas considerações, este estudo busca discutir a atividade docente em duas realidades escolares distintas, assumindo o IDEB como uma das regras prescritas que, de várias formas, afetam o fazer cotidiano no ambiente escolar, interferem, contribuem ou modificam o estilo da professora e seu poder de agir.

A partir da perspectiva sócio-histórica, observa-se que a atividade externa cria as possíveis atividades internas. Isso significa afirmar que a atividade de cada sujeito se determina a partir da forma como a sociedade é organizada, para realizar determinado trabalho, pois o ser humano tende a transformar o mundo externo em um mundo interno, desenvolvendo sua individualidade e, por conseguinte, sua subjetividade baseado no cenário cultural, social e no momento histórico. Em outras palavras: a partir do contexto histórico, social e cultural é que o sujeito desenvolve sua atividade de trabalho (VIGOTSKI, 2007).

Esta pesquisa é um estudo qualitativo que utilizará como principal estratégia de coleta as filmagens em sala de aula, como subsídio para a Autoconfrontação Simples (CLOT, 2007), e as entrevistas de História de Vida com as professoras. A Autoconfrontação Simples permite que o sujeito visualize sua atividade profissional através das filmagens e é o próprio sujeito quem produz o material a ser analisado, bem como as próprias reflexões, partindo da sua atividade de trabalho. Nas sessões de Autoconfrontação Simples, as professoras tiveram a chance de refletir e confrontar-se com o que realizaram enquanto estavam trabalhando. Trata-

se de um momento em que elas tiveram a possibilidade de analisar, ou melhor, autoanalisar-se, verificando o que foi ou não realizado em sua atividade de trabalho. Em síntese, a atividade passa, também, a ser observada pelo sujeito pesquisado e não só pelo pesquisador.

Isso pode ser frutífero no sentido de que poderá ajudar o sujeito participante da pesquisa a enxergar sua atividade como ela realmente é feita no momento em que é realizada. Portanto, proporciona às professoras da pesquisa uma avaliação de si mesmas e uma reflexão da sua atividade, assim como pode possibilitar uma provável transformação da sua prática pedagógica em sala de aula. Ao observarem as possíveis interferências do IDEB na realização de seu trabalho e a forma como as justificam, podem atuar para melhorar seu trabalho, dentro das suas possibilidades. Já as narrativas de História de Vida permitem entender-se a complexidade subjetiva da atividade docente que está presente no seu estilo profissional.

Esta tese está organizada da seguinte maneira: nos primeiros capítulos estão os pressupostos teóricos orientadores da pesquisa, Neoliberalismo, Atividade Docente e o IDEB; depois a PSH e suas categorias de análise: Mediação, Atividade, Consciência e Linguagem e Pensamento; e a Clínica da Atividade e suas categorias de análise: Atividade Real, Real da Atividade, Gênero e Estilo, Poder de Agir e Atividade Docente. Em seguida, os procedimentos metodológicos da pesquisa; posteriormente, a interferência do IDEB na atividade docente: analisando o estilo desenvolvido por duas professoras em escolas públicas de Maceió e, por fim, as considerações finais.

## **2 NEOLIBERALISMO, ATIVIDADE DOCENTE E O IDEB**

Um professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá (Maurice Tardif).

### **2.1 A política do neoliberalismo e a educação**

O neoliberalismo surgiu nos países desenvolvidos no final da década de 1960 e início da década de 1970 para superar a crise do capitalismo. Foi uma “solução” constituída por um conjunto de estratégias políticas, econômicas, jurídicas e sociais em nível global. Seus maiores idealizadores foram Friedrich A. Hayek e Milton Friedman. Os primeiros países que adotaram esse modelo político-econômico foram os Estados Unidos da América, a Inglaterra e a Alemanha, com os respectivos governos de Ronald Reagan, Margaret Thatcher e Helmut Kohl. Conforme Ibarra (2011), esse modelo critica a intervenção do Estado e a política, colocando-os como os principais responsáveis pelos problemas das sociedades, chamando-os de ineficientes e perniciosos, e afirma que “os mercados constituem o miolo de um sistema social ideal, automático, o qual garante o bem-estar e a prosperidade” (IBARRA, 2011, p. 239). Logo, os livres mercados entre as nações seriam a “salvação” para todos, juntamente com a redução da participação estatal. Em outras palavras, há uma exaltação dos mercados, premiação para os melhores e mais aptos à competitividade, à eficiência e à “liberdade” de contratação de serviços.

Um grande sistema econômico, crescentemente integrado, foi constituído na medida em que os países do mundo abriram seus mercados para o comércio, com a globalização. Nesse sistema mundial, um país é considerado desenvolvido nos planos econômico, social e político quando sua nação tem a seu serviço um Estado capaz que regula o mercado livre e eficiente (BRESSER-PEREIRA, 2009).

Quer dizer, foi alterada a ordem social interna e externa dos países com a acomodação neoliberal. A pressão do protecionismo, da política industrial e de outras formas de intervencionismo estatal, unida às privatizações e à abertura de fronteiras, alterou totalmente as oportunidades de progresso, assim como a estratificação social (IBARRA, 2011). Em outras palavras: “o Estado cedeu o comando ao mercado para fixar a direção e os resultados do manejo socioeconômico” (IBARRA, 2011, p. 240). Entretanto, os frutos produzidos não

são distribuídos igualmente entre os mercados do mundo, aumentando ainda mais as diferenças sociais entre eles.

Os pressupostos básicos do neoliberalismo são a livre concorrência entre os mercados e o Estado mínimo na economia. A concepção de “Estado mínimo” configurou-se como algo, a princípio, dialético, no sentido de haver a exigência de um “Estado mínimo”, porém “forte”. Explicando melhor, “mínimo” na intervenção e “forte” na atuação reguladora, com a formulação de arranjos institucionais que facilitassem o interesse do mercado, sendo este visto como um espaço da produção e reprodução do capital, sem a interferência política do Estado. Deixando os mecanismos do mercado agirem livremente (LEME, 2010).

Desde as últimas décadas do século XX, o Estado passa por mudanças, reorganizando-se e (re)conceitualizando-se na tentativa de ultrapassar a crise do capitalismo (liberalismo). Por meio dos objetivos neoliberais, com reestruturações produtivas, o poder do Estado foi reconfigurando-se, assim como as fronteiras entre as esferas públicas e privadas nos países, para atender ao mercado global. Isso aconteceu juntamente com a globalização, que colaborou bastante com a expansão do mercado a partir do viés neoliberal. Houve praticamente um consenso na aceitação desta reestruturação econômica e da globalização, graças a uma aliança conservadora que se esforçou muito para construir um Estado gerencialista, e, com esse discurso, influenciou todos os espaços sociais, inclusive a educação (HYPÓLITO, 2008).

Ou seja, nesse contexto o Estado assume o papel de administrador, regulador da crise do capitalismo, ao invés de provedor de serviços sociais. Há uma diminuição dos investimentos nas políticas sociais e um forte processo de privatização e mercantilização da rede pública. O Estado tomará como base os princípios gerencialistas, dominado pela lógica de mercado, que passa a orientar a ação estatal porque acredita que o mercado é melhor, mais produtivo e eficiente (PERONI; CAETANO, 2012).

Entretanto, este “Estado gerencial” exige um realinhamento nas relações entre o Estado e o cidadão, Estado e economia e Estado e suas formas organizacionais, ocasionando uma reconfiguração nos setores públicos e privados para suprir as necessidades da produtividade. Isto é, o cidadão agora é visto como um consumidor, o agente político se transforma em agente econômico e as instituições públicas e privadas terão como base o modelo de gestão, a gerência do mundo empresarial (HYPÓLITO, 2008).

A implementação das políticas neoliberais em outros países se deu através da formulação de arranjos como, por exemplo, o Consenso de Washington. Criam, assim, a política do ajustamento estrutural, orientado para conquistar e fortificar a economia de mercado, organizando eficientemente a produção e a distribuição de bens e serviços. Segundo

Leme (2010), as discussões em torno do Consenso de Washington foram originadas em novembro de 1989, no seminário organizado pelo Institute for International Economics, com a participação de representantes do Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e de integrantes dos governos – dos Estados Unidos e de alguns países da América Latina, que documentaram o início da participação de países em desenvolvimento da América Latina, dentre eles o Brasil, no processo de reestruturação neoliberal na década de 1990.

Por meio do Consenso de Washington, “diversos países desenvolvidos elaboraram um conjunto de medidas para combater a crise econômica nos países em desenvolvimento, medidas estas de cunho neoliberal” (LEME, 2010, p. 121). O Brasil foi um dos países considerados em desenvolvimento, da América Latina, que adotaram essas medidas, a partir do governo do presidente Fernando Collor de Melo e do presidente Fernando Henrique Cardoso, que continuou aderindo aos interesses neoliberais, na década de 1990.

Nesse projeto global, a educação é redefinida para atender às demandas do mercado. A partir dele, a educação passa a servir aos propósitos empresariais e a ideia é que as escolas preparem os alunos para a competitividade do mercado internacional e nacional. Esse viés produtivo traz consigo as noções de eficiência e “qualidade” no lugar de igualdade e justiça social. Em outras palavras, os problemas sociais e educacionais são tratados agora como questões técnicas de eficácia ou ineficácia na gerência, administração dos recursos humanos e materiais, ao invés de serem vistos como questões políticas de lutas em favor de uma melhor distribuição de recursos para minimizar as desigualdades sociais existentes.

Desse modo, as dificuldades enfrentadas pelas escolas e pelos professores da rede pública são vistas como um problema isolado de uma boa ou má gestão, bem ou mal administradas pelos poderes públicos, que, por isso, produzem com mais ou menos eficácia. Quando os resultados não saem como o esperado, esta “falta” tende a ser imputada aos professores pela falta de “esforço” ou por utilizarem métodos “atrasados” e ineficientes. Ou seja, tudo fica reduzido a mera “solução” de gestão, administração, reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Problemas sociais considerados como problemas técnicos exigem saídas técnicas, isto é, saídas políticas traduzidas, ou melhor, reduzidas a técnicas. E com esse discurso são inseridas na educação as questões sobre a qualidade e a gerência da qualidade, como temos nos dias de hoje (SILVA, 2015).

Esta estratégia de mercantilização da educação não significa mais liberdade e menos regulação, mas, ao contrário, significa mais controle e “governo”, pelo fato de transformar a

educação em um objeto de consumo individual ao invés de um objeto de discussão pública e coletiva, transformando questões políticas e sociais em questões técnicas (SILVA, 2015).

Vivemos atualmente em uma economia globalizada, em que a educação é tratada pelo viés neoliberal como produto determinante no processo de manutenção e desenvolvimento econômico de uma nação. Nessa ótica, os sistemas educacionais enfrentariam uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. A formação humana é alinhada à formação do mercado. Ou seja, a escola aborda o âmbito do mercado e as técnicas de gerenciamento, deixando de lado o aspecto político e social da cidadania, adotando prioritariamente os direitos do consumidor, já que a relação agora é entre empresa (escola) e clientes (alunos e pais de alunos).

As instituições de ensino, dentro dos parâmetros impostos pelo mercado, da produtividade e da eficiência, passam a ser avaliadas para que obtenham uma boa posição no ranking internacional e nacional. Toda a educação e o ensino precisam se adaptar às demandas neoliberais (FRIGOTTO, 2015).

Qualidade torna-se uma palavra-chave na educação neoliberal. Em seu nome, toda a educação se reorganiza. Seu discurso de “excelência”, “livres mercados” e “eficiência” redefine o significado dos termos “direitos”, “cidadania”, “democracia”, “igualdade/desigualdade”, “justiça/injustiça” e “participação política”, tornando quase impossível pensar-se em uma sociedade que ultrapasse os imperativos do mercado. Em geral, o neoliberalismo educacional estreita o aspecto social e político em detrimento ao competitivo e individual (SILVA, 2015).

A noção de qualidade defendida pelo neoliberalismo baseia-se na seleção e exclusão. No entanto, é relevante destacar-se que a noção de qualidade da educação, através da qual este estudo se orientará, segue as ideias de Freire (2001), que propõe a educação como um ato político e social, que trata a qualidade como uma questão democrática que não favoreça os já favorecidos em detrimento daqueles que mais necessitam da escola. Em outras palavras, a qualidade é, acima de tudo, democrática, popular, respeitosa e estimuladora da presença popular nos destinos da educação como prioridade educativa. A qualidade é mais ampla do que a aplicação de uma prova de conhecimentos, como ultimamente tem sido tratada pela política neoliberal do IDEB. Ela é uma discussão política e social, ou seja, falar em qualidade implica sempre uma opção política.

Apesar da retórica da qualidade neoliberal, que prega a participação dos “alunos-clientes” na definição de objetivos e métodos escolares, com base em desejos desses “consumidores”, trata-se apenas de uma ilusão de democracia o que é dado; na verdade, o que

os “clientes” livremente escolhem já está determinado e definido em termos empresariais. “Sob a aparência de escolha e participação, a qualidade impõe uma visão de educação e gerência educacional que fecha a possibilidade de se pensar de outra forma” (SILVA, 2015, p. 21). E neste jogo mercadológico “quem sofre não são aqueles que têm suficiente qualidade, mas precisamente aqueles que não a têm e que veem reduzidas suas chances de obtê-la” (SILVA, 2015, p. 22). Sua estratégia principal é reestruturar o sistema de ensino com base na estreita preparação e treinamento para o mercado, para o trabalho. O foco é a necessidade de competição e lucro empresarial, mercantilização e treinamento, criando mais desigualdades sociais (SILVA, 2015).

Em síntese, nesta visão neoliberal, a esfera pública é colocada como ineficiente, como incapaz de gerenciar e avaliar corretamente; a educação e o conhecimento são reduzidos a fatores de produção; há uma apologia da esfera privada. Trata-se não mais da lógica dos serviços públicos, mas da produção empresarial privada (FRIGOTTO, 2015).

Segundo Enguita (2015, p. 107), o que “a expressão ‘qualidade’ conota é que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece, para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades”. Os elementos que caracterizam este discurso da qualidade no campo produtivo-empresarial são: mercado cada vez mais diversificado e diferenciado e gerenciamento competitivo; além disso, esse discurso conduz a um tipo específico de controle: a participação da grande família que é a empresa, por exemplo. A qualidade é mensurável (GENTILI, 2015). No mundo dos negócios a observação e medição da qualidade é fundamental, ou melhor dizendo, medir é o principal, já que:

A mensurabilidade sempre foi (ontem e hoje, com a mesma ênfase) o aspecto capaz de materializar qualquer aspiração empresarial que tenda a gerar melhorias nos níveis de qualidade [...] o motivo de tal apego aos aspectos mensuráveis da qualidade está orientado pela maximização de utilidades e a necessária adaptabilidade ao mercado que persegue toda empresa competitiva. As normas internacionais de qualidade e a função simbólica que, em níveis crescentes, desempenham os prêmios à qualidade constituem formas sofisticadas de generalização de critérios de controle e proteção tanto nos mercados locais como – em nível mais geral – no mercado mundial. As normas de qualidade contribuem para uma hierarquização de empresas e produtos, ao estabelecer critérios classificatórios de tipo universal (GENTILI, 2015, p. 140).

Verifica-se, assim, que este princípio de qualidade empresarial, de mercado, foi transferido para a educação sem se levar em conta o contexto político, social, cultural e econômico. Pretendia-se democratizar a educação “de cima para baixo”. Quer dizer, é a boa vontade dos “atores” (estudantes, professores e diretores) que instala, cria e reproduz as condições institucionais da qualidade nas próprias escolas. Um sistema educacional é

“eficiente” se é “competitivo” e se consegue garantir o alcance de uma série de “êxitos” de caráter mensurável. Para os leais seguidores desta retórica neoliberal, as provas padronizadas que medem o “êxito” dos alunos nas escolas são um método bastante confiável, que ajudará no controle da “qualidade” da educação. É por meio dos instrumentos de medição que será possível avançar (GENTILI, 2015).

Nesse contexto há uma preocupação contínua com os resultados obtidos pelas escolas, independentemente da forma de medi-los: taxa de retenção, taxas de promoção, comparações internacionais e nacionais do rendimento escolar etc. O que importa é a lógica da competição no mercado (ENGUIA, 2015). Entretanto, esta reestruturação produtiva da educação traz novos problemas, como a culpabilização dos próprios professores, por exemplo, por não conseguirem atingir as metas propostas, assim como o adoecimento docente, dentre outros. A escola e os seus profissionais carregam culpas que, muitas vezes, são de outras instituições sociais.

Porém, é necessário reconquistar, recuperar e trazer um novo sentido de qualidade que ultrapasse os interesses neoliberais da educação. É importante fazer-se enxergar que não há um critério universal de qualidade, pois existem várias intenções políticas e vários critérios, como, por exemplo, os que impõem os setores hegemônicos, que tratam a qualidade como mecanismo de diferença que visa a dualização social, e os que veem a qualidade como inseparável da democratização da educação e que fortalecem a escola pública para todos. O nosso desafio é construir este novo sentido que vê a qualidade da educação priorizando a cidadania (GENTILI, 2015). Porque “qualquer empresário que atua ‘competitivamente’ sabe que é impossível homogeneizar – para cima – todo um mercado” (GENTILI, 2015, p. 173).

A conjuntura do mercado mundial define “qualidade” como sinônimo de “excelência”, que quer dizer “privilégio” e nunca “direito”. O que se evidencia nos processos produtivos é que a qualidade está indissolivelmente relacionada a alguns poucos incluídos e nunca aos excluídos. Afinal de contas, somente os melhores competem. Gentili afirma que “qualidade” para poucos não significa dizer que é “qualidade”, é apenas privilégio, já que a “qualidade”, quando é reduzida a um simples elemento de negociação, um objeto de compra e venda no mercado, como uma mercadoria, assume seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva (GENTILI, 2015).

Por isso “é preciso que os objetivos educacionais sejam pública e democraticamente debatidos. Se conteste os mecanismos de mercado como regulador da vida econômica e social” (SILVA, 2015, p. 27). A educação é alvo estratégico das políticas neoliberais porque esta quer fazer parte da produção da memória histórico-social dos sujeitos, produzindo

identidades pessoais e sociais para o controle de quem tem interesse em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos.

Devido a isso, é muito importante que a sociedade, os cidadãos, professores, alunos, enfim, todos percebam a relevância de uma educação que veja seus profissionais como sujeitos produtores sociais, culturais e históricos que criam e recriam o espaço e a vida social, pois a educação perpassa distintas relações: de poder e cultura, de pedagogia e política e de memória e história, e, por isso, é um espaço constantemente atravessado por lutas e disputas hegemônicas (SILVA, 2015).

Em suma, o mercado gera cada vez mais exclusão e desigualdade. E não resolve o problema, ao contrário, apenas o intensifica. Conforme Dourado (2007), a educação tem natureza própria e ampla, não se resume a aplicação de métodos, técnicas e princípios administrativos empresariais, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. A escola é uma instituição social que tem sua lógica organizativa e suas finalidades baseadas nos fins político-pedagógicos que vão além do horizonte custo-benefício *stricto sensu* demarcado pela política neoliberal.

Nesse sentido, deve haver a articulação e a rediscussão dos diferentes programas educacionais atuais. É importante considerar-se a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas com a implementação de processos de participação social e de decisão nessas instâncias. Faz-se necessário o resgate do direito social à educação e à escola, e a autonomia é essencial nesse processo. A articulação com os projetos de gestão do Ministério da Educação (MEC), das secretarias e dos projetos político-pedagógicos das escolas precisa do amplo envolvimento da sociedade civil organizada. É necessário que se leve em conta os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, “bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem” (DOURADO, 2007, p. 924), como a proposta neoliberal de educação tem realizado.

É possível depreender que as políticas focalizadas propiciaram a emergência de programas e ações orientados pelo Governo Federal aos Estados e municípios, destacando-se: a disseminação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) pelo FUNDESCOLA, a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a implementação de uma política de avaliação fortemente centralizada, em detrimento de um sistema que propiciasse a colaboração recíproca entre os entes federados. A rapidez com que se processaram as políticas para a educação básica se deu em função da centralização no âmbito federal (DOURADO, 2007, p. 927).

Os diversos programas federais de educação básica que temos hoje no Brasil realçam o cenário contraditório das ações governamentais, como se pode perceber no Plano Nacional de Educação (PNE). O plano apresenta uma visão gerencial da educação e isso causou mudanças regulatórias à educação básica e superior. Seu princípio básico é a defesa da educação de qualidade e a criação de mecanismos de controle, tais como as distintas avaliações de larga escala em nível básico e superior de ensino que temos atualmente.

Nesse contexto, assiste-se a um discurso marcadamente voltado à descentralização do ensino, através do regime de colaboração entre os entes federados (União, estados e municípios), assim como à proposição de políticas centralizadas no âmbito de programas e ações do MEC, que nem sempre estão conectadas com as prioridades estabelecidas pelos sistemas de ensino, nem com uma educação emancipatória (DOURADO, 2007). Por isso, há cada vez mais a necessidade de que a sociedade tenha uma maior participação e colaboração na organização das políticas e programas educacionais, levando em consideração a emancipação do cidadão e não os interesses neoliberais propostos. Ainda há muito o que se fazer nesse sentido.

A busca por melhoria educacional exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência na escola. Essa melhoria não pode ser reduzida a rendimento escolar e estabelecimento de ranking entre as instituições de ensino. A qualidade social da educação implica assegurar-se um processo pedagógico pautado na efetividade social, democratização do ensino, participação e colaboração social, assim como no financiamento, condições estruturais e apoio pedagógico, entre outros, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população. Desse modo, a efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um complexo e grande desafio (DOURADO, 2007).

A avaliação nunca é neutra, sempre tem um objetivo específico. Segundo Sousa (2014, p. 408), “seja qual for o objeto de avaliação – alunos, currículo, profissionais, instituições, planos, políticas, entre outros – o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressam o projeto educacional e social que se tem por norte”. A qualidade da educação de cunho neoliberal traz o pressuposto de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade, e isso é o contrário do direito de todos à educação (SOUSA, 2014).

Logo, compreendemos que a qualidade da educação não se restringe a indicadores de desempenho, como a atual conjuntura neoliberal vem impondo, por meio de sistemas avaliativos de controle em larga escala. Ela é um processo muito mais complexo, que precisa

considerar diversos aspectos e não apenas um índice que seleciona e exclui as melhores e piores escolas.

A avaliação é importante no processo de concretização do direito à educação, portanto não deveria ser reduzida a provas de proficiência dos alunos, nem ter seus resultados vistos somente como responsabilidade dos professores, dos alunos, das escolas e de suas famílias individualmente. Por isso é tão relevante ressignificarmos a noção de qualidade que a concepção neoliberal da educação tem disseminado na sociedade, pois sua lógica induz a uma perversa diferença entre as redes de ensino e as escolas públicas (SOUSA, 2014).

Vejamos, no tópico a seguir, o que esta política neoliberal tem causado à atividade docente.

## **2.2 Atividade docente e as políticas neoliberais**

A partir dos interesses neoliberais, como vimos anteriormente, o Estado passou a ter um papel gerencialista e, conseqüentemente, a educação também foi reestruturada para atender aos ideais de produtividade do mercado global. Desse modo, a educação no Brasil, desde a década de 1990 até os dias atuais, foi reformada para atender às demandas empresariais, sendo vista como uma empresa que precisa produzir indicadores de desempenho satisfatórios para obter uma boa colocação nos rankings internacionais, nacionais, regionais e locais. Passamos a ter um ensino voltado apenas para o trabalho, deixando a cidadania em segundo plano. Tudo se reduz às questões da gestão escolar e da “qualidade” baseada em mérito, competição, seleção dos melhores e piores alunos, escolas, países, estados, cidades e municípios. A grande corrida pela produtividade, eficiência, eficácia e excelência do mundo dos negócios é trazida totalmente para a educação, ocasionando também mudanças na atividade docente.

Segundo Oliveira (2004), essa reestruturação produtiva que vivemos nas últimas décadas trouxe novas demandas na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino, para as escolas e para os professores, resultando principalmente na intensificação da atividade docente, pois suas atribuições foram ampliadas. Agora seu trabalho não é somente em sala de aula, mas também na participação da gestão da escola, reuniões pedagógicas, planejamento pedagógico, elaboração de projetos e discussão coletiva do currículo e da avaliação. Esses atores são submetidos às pressões dos novos mecanismos de controle impostos pelas avaliações em larga escala, que visam a produção de indicadores de desempenho dos alunos, entre outras atividades. Isso tem gerado mais desgastes à medida que

esses profissionais têm, usualmente, trabalhado em duas ou mais escolas para a complementação de sua renda, devido aos baixos salários.

A atividade docente foi intensificada pois recebeu maiores responsabilidades. Pede-se que os professores utilizem novas normas de ensino, cujo intuito é a padronização. Como uma empresa que produz um produto em série, eles precisam produzir um ensino padrão, baseado em competências e habilidades que os alunos devem desenvolver no futuro campo de trabalho, e, para isso, precisam seguir certas recomendações de cunho nacional, como, por exemplo: uso de livros didáticos, propostas curriculares centralizadas, pedagogia de projetos, transversalidade dos currículos, avaliações externas etc., tudo para garantir a suposta universalidade. São muitas as novas exigências que os professores se veem compelidos a atender, "sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas, muitas vezes, como algo natural e indispensável pelos trabalhadores" (OLIVEIRA, 2004, p. 1140). Entretanto, o objetivo maior é atender às demandas da produtividade da empresa que a educação se tornou, e não à democratização do ensino e à cidadania (OLIVEIRA, 2004).

Os docentes são forçados a dominar práticas e saberes que antes não precisavam. As novas exigências mercadológicas utilizam um discurso de "avanço" em relação à "autonomia" das redes de ensino, das escolas e dos professores, mas, na verdade, o que está em jogo é uma política neoliberal da educação, de responsabilização dos profissionais, que precisam produzir uma atividade eficiente, eficaz, tornando-os os únicos responsáveis pelos desempenhos dos alunos. Além disso, há a descentralização de poderes e delegação de tarefas entre os entes federados: União, estados e municípios.

A intensificação do trabalho supõe que se faça a mesma coisa mais rapidamente, o que pode provocar uma degradação da atividade dos professores, tanto na sua qualidade quanto no produto produzido, nesse caso, na aprendizagem dos alunos, já que é preciso dar-se conta de muitas tarefas tendo pouco tempo. Isso tende a gerar, assim, uma limitação da atividade, porque devido à questão do tempo os profissionais precisam selecionar as dimensões centrais do seu trabalho, que seriam controlar a turma e responder aos dispositivos regulatórios. Neste contexto de "hipersolicitação" do professor, infindáveis demandas que lhes chegam diariamente terminam provocando aceleração ou impedimentos na atividade desses trabalhadores (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

É importante dizer, ainda, que o aumento da demanda das atividades dos professores pode ocasionar sofrimento e adoecimento no trabalho, pois estudos específicos têm revelado que essa situação tem sempre relação com o conflito que o profissional vivencia entre a vontade de fazer bem seu trabalho, conforme as regras atuais da profissão, e a pressão que se

faz para aumentar sua produtividade, realizando com eficácia as exigências diárias da escola (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Entretanto, a imposição dessas novas demandas não leva em conta a necessidade de melhores condições de trabalho; plano de cargos; salários de acordo com o Piso Salarial Profissional Nacional sendo realmente cumprido em todos os estados e municípios da federação brasileira; apoio sistemático de outros profissionais, que dão suporte ao trabalho do professor; formação inicial e continuada de qualidade; valorização do magistério, condições estruturais e materiais dignas de trabalho, entre outros. Essas são algumas ações que, se fossem adequadamente realizadas, trariam uma melhor qualidade para o ensino, além de bem-estar e crescimento aos profissionais da educação.

Juntamente a essa intensificação, com as novas exigências, a atividade docente tem passado por processos de precarização do emprego: observa-se um aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, inclusive alguns estados, como Alagoas, apresentam escolas com o número de professores contratados igual, ou às vezes superior, ao de efetivos. Há também fatores como a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias; escolas com estruturas sucateadas; falta de materiais didáticos de ensino, entre outros. Isso tem tornado cada vez mais precária e difícil a atividade dos professores. Esses profissionais se sentem, muitas vezes, no dever de dar conta de todas as novas demandas que surgem, tanto no âmbito pedagógico quanto no administrativo, mas, de forma geral, faltam-lhes condições adequadas de trabalho (OLIVEIRA, 2004).

Tantas demandas “contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA, 2003, p. 33). São exigências que, como reafirma Esteve (2003), influenciam a imagem que o professor tem de si, do seu trabalho profissional, provocando uma crise de identidade (autodepreciação pessoal e profissional), podendo levar ao abandono da profissão.

O resultado disso pode ser o desajustamento dos professores ao significado e sentido do seu trabalho, que pode contribuir para empobrecer sua atividade, já que:

Todas essas reformas, embora interpelem os professores e os obriguem a se apropriar de novos saberes e de novos métodos pedagógicos, são, geralmente, concebidas segundo uma lógica burocrática do top and down: os professores raramente são consultados, eles são colocados diante dos fatos prontos (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 201).

Ou seja, este trabalho produtivo tem conseguido padronizar importantes processos na educação como: os livros didáticos, as propostas curriculares centralizadas e as avaliações

externas, com o intuito de padronizar o ensino, além de exigir dos professores uma atividade reduzida aos aspectos técnicos e práticos de ensino. Isso tudo tem contribuído para a desqualificação e desvalorização dos docentes (OLIVEIRA, 2010).

Cada vez mais a atividade docente tem sido submetida a orientações e controles externos. Novas tarefas lhe são atribuídas, pede-se que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, que cuide do equilíbrio psicológico dos alunos, da integração social, da inclusão social, da diversidade cultural, que utilize novas tecnologias, que reserve tempo para programar-se, avaliar-se, reciclar-se etc. (ESTEVE, 2003). Além disso, os professores das escolas públicas desempenham funções que ultrapassam sua formação: são agente público, psicólogo, enfermeiro, entre outros (OLIVEIRA, 2008). E isso tudo “tem resultado em significativa intensificação do trabalho; precarização das relações de emprego; e em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente” (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

Esses profissionais tornam-se agentes centrais nos programas educacionais neoliberais. Em decorrência disso, atribui-se a eles total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolares, e os mesmos recebem fortes críticas e são culpabilizados pela população, que acredita que se a escola não atingiu bons indicadores de desempenho de ensino o mais importante na atividade educativa não foi realizado devido à “falta de competência” dos docentes (OLIVEIRA, 2008).

São muitos os problemas da atividade docente que os professores vivenciam atualmente, principalmente nas escolas das redes públicas, tais como: a precarização de trabalho e algumas condições essenciais, como tempo, espaço e recursos pedagógicos, em geral negligenciados, mas que impõem limites ao seu desempenho. Em decorrência disso, há a desvalorização da profissão, os baixos salários, a intensificação de trabalho com as cobranças externas de avaliação, os currículos centralizados, dentre outros fatores. Este modelo produtivo da educação, com sua abordagem gerencial, tem dificultado e trazido novos conflitos para a educação e docência.

Desde a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), em 1996, os objetivos neoliberais se fizeram presente. Esse plano foi criado para vigorar entre os anos de 2001 a 2010 no Brasil, com o intuito de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino e melhorar a qualidade da educação. O PNE é atualizado a cada dez anos. Nele ficou muito evidente a articulação entre avaliação – sistema nacional de avaliação –, currículo nacional e formação docente, voltados para os

processos gerenciais, o que tem sido bastante difícil para os professores. Trata-se de uma educação focada em testes padronizados, com currículo imposto nacionalmente para facilitar a avaliação (HYPÓLITO, 2015).

As metas propostas pelos especialistas no PNE norteiam o saber e o fazer do professor na escola, com a intenção de melhorar a “qualidade” da educação ofertada. No plano é fixada uma média nacional para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), fazendo, o mesmo, diversas menções à formação como necessidade para a melhoria do ensino. Como afirma Hypólito (2015), ao longo de décadas os reformadores e suas políticas educativas têm culpabilizado os professores e sua formação pelo baixo desempenho da educação do Brasil, sem admitir os reais e vários fatores que ocasionam o baixo nível de ensino, como, por exemplo: pouquíssimo investimento financeiro diante da demanda e das corrupções, condições precárias de trabalho docente, desvalorização social do docente, baixos salários e intensificação do trabalho docente, entre outras. A escola pública tem, cada vez mais, sido negligenciada, assim como a imagem dos professores, justamente devido a essas políticas privatistas e gerencialistas baseadas na política de *accountability*, que apesar de prometerem a excelência não é isso que entregam na prática, já que não é possível que a educação seja “salva” pelo mercado. Essas políticas interferem sobremaneira na atividade docente, “tanto na definição do que ensinar quanto do como ensinar. Implica igualmente na formação docente e na valorização profissional” (HYPÓLITO, 2015, p. 531).

Uma das principais críticas a essas novas demandas da atividade docente é o fato de reforçarem os valores do neoliberalismo, tratando a educação como uma simples relação entre empresa e cliente. Conforme Tardif e Lessard (2008), os professores sentem-se pouco valorizados, já que sua profissão perdeu prestígio social e a avaliação agravou sua autonomia e intensificou seu trabalho.

Por fim, os professores são vistos como os principais responsáveis pela qualidade da educação por muitas instâncias sociais e políticas. A eles é delegado cada vez mais trabalho. Entretanto, sozinhos não conseguirão dar conta de todos os problemas da sociedade. Faz-se necessária uma rede de ações para que se consiga, de fato, melhorar-se a educação e, conseqüentemente, a sociedade (LUDKE; BOING, 2007). É imprescindível que estas políticas educacionais neoliberais sejam rediscutidas, redefinidas pela sociedade, porque seus efeitos perversos têm sido visíveis nas últimas décadas.

### **2.3. A avaliação da educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na perspectiva neoliberal**

Na década de 1990, o Brasil tinha saído da Ditadura Militar e estava passando por um processo de redemocratização. Porém, como já foi dito anteriormente, internacionalmente, o neoliberalismo estava sendo desenhado como uma alternativa de modernização baseada na soberania do mercado e da minimização do Estado. Nesse contexto, as políticas públicas e sociais foram reestruturadas a partir dos interesses do Consenso de Washington: privatizar e desregular todas as áreas do Estado. Nesse viés, descentralizar refere-se a reduzir os deveres do poder do Estado, para que o mercado atue principalmente privatizando os setores públicos (COSTA, 2012).

Nos últimos vinte anos, os países passaram por várias transformações nas suas organizações sociais. A reestruturação social aconteceu desde as estruturas organizacionais aos modos de administração, até os empregos foram modificados. Na economia, a alteração foi na regulação dos setores públicos (critério de mercado no setor estatal visando excelência). Na educação, a regulação baseou-se na busca da racionalização dos recursos para se ampliar o atendimento e na ideia de prestação de contas e demonstração de resultados. Assim, a educação brasileira e as políticas de avaliação passam a tomar por base esta perspectiva neoliberal (ABDIAN, 2012).

A partir deste viés neoliberal, novos encaminhamentos são dados às práticas avaliativas. As políticas públicas passam a determinar modos de alcançar-se a “qualidade da educação”. Sob essa nova abordagem, são resgatados os valores quantitativos como os únicos capazes de demonstrar a qualidade do ensino. Ou seja, as provas e os demais instrumentos de aferição da aprendizagem voltam à “moda”, assumidos como “eficientes” para avaliar os resultados. E tais discursos são veiculados nos mais diferentes espaços, destacando-se a mídia como um ambiente privilegiado (FISCHER, 2012).

A política de avaliação foi sendo induzida pelos interesses neoliberais a partir do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), com seus projetos de financiamento, e da aproximação deles com a Organização Mundial do Comércio (OMC). No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação foi sendo constituído com a influência desses organismos internacionais e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tratou-se de um processo de afirmação de avaliação de sistemas educacionais e redes de ensino (CORSETTI, 2012).

As orientações do BM para a educação brasileira foram a melhoria na eficácia da educação; foco na educação primária; ênfase nos aspectos administrativos: descentralização e “autonomia” das instituições escolares (transferindo a responsabilidade de gestão e captação de financiamento, enquanto o Estado fixa padrões e monitora os desempenhos das escolas); constituição de sistemas de avaliação centralizados e priorização da análise econômica na definição das estratégias de ação. Desse modo, as iniciativas operacionalizadas pelo MEC na avaliação educacional em nível básico e superior foram a elaboração do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), antigo provão, atualmente Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAIS); Prova Brasil e Provinha Brasil.

Além disso, vários estados complementaram essas avaliações federais criando seus próprios sistemas de avaliação dentro da mesma lógica (CORSETTI, 2012). Essas avaliações, em nível federal, estadual e municipal, adotaram como termômetro a avaliação em larga escala, típica do modelo gerencialista da educação de cunho neoliberal. Este tipo de avaliação tornou-se uma das políticas mais vigorosas que vivemos até os dias de hoje.

A avaliação educacional ganha cada vez mais importância nos sistemas educacionais. É possível verificar isso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que determina a obrigatoriedade da avaliação em diversos níveis do sistema educacional, e pela participação do Brasil em projetos de avaliação comparada como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em 2000. A política de avaliação avançou e diversas iniciativas formaram um eficiente sistema para realizá-la, atendendo a todos os níveis e modalidades de ensino, consolidando uma efetiva política nacional de avaliação no Brasil. O SAEB começou a ser desenhado no governo Sarney (1985-1990), sendo a primeira experiência de um sistema ampliado de avaliação educacional. Atravessou posteriormente os governos de Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994) para se consolidar somente durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995). Foram dez anos para ser implementado no Brasil (BONAMINO, 2002).

Constata-se que, desde a Constituição Federal de 1988, a LDB 93/94, de 1996, até o atual PNE (2014-2024), há um contínuo crescimento no desenvolvimento e implementação de políticas de avaliação em larga escala, exames que geram indicadores de desempenho para medir e fiscalizar a qualidade do ensino em nosso país. Com o passar dos anos, a temática da qualidade foi cada vez mais sendo reafirmada. Um sistema de avaliação foi se desenvolvendo e junto a ele foram se consolidando as questões de financiamento para a sua realização.

No contexto da valorização da educação no padrão neoliberal, há agora uma estreita relação entre qualidade e avaliação, pois no mercado produtivo é preciso provar quais as melhores e mais eficientes escolas, para que as pessoas possam “escolher” qual tipo de educação preferem. Na verdade, esse é o início do processo que temos hoje de controle e comparação entre a qualidade do ensino entre países, estados, municípios e escolas. A educação torna-se mais um recurso da economia do país, porque agora o nível de desenvolvimento do aluno (indicador) contribui para o poder de negociação e comparações entre as nações. Trata-se de mais uma demanda de relações de mercado.

Essas avaliações tornaram-se o foco principal das ações políticas em educação influenciadas pelo modelo gerencialista, que tomam como base o resultado do rendimento escolar dos alunos, medido por testes em larga escala, com seus indicadores de qualidade de ensino. Sendo essa uma forma de controlar a educação nacional, a intenção foi de aumentar o controle do Estado sobre a educação através deste sistema avaliativo para operar o sistema público de ensino. Isso indica que cada vez mais a perspectiva produtivista foi moldando os interesses educacionais, cedendo às pressões de organismos internacionais que favorecem financiamentos de diferentes ordens ao país (GATTI, 2012).

A implantação dessas políticas públicas, com foco na qualidade do ensino e no desempenho do aluno, acarretou mudanças significativas na organização escolar e na atividade docente. O professor deve produzir mais e com melhores resultados; imperam conceitos como flexibilidade, resultados e eficiência na educação. As instituições de ensino passam por contínuos processos de monitoramento (VIEIRA, 2014).

Dentre os diversos programas de avaliação existentes atualmente no Brasil, daremos enfoque ao IDEB. Esse índice foi criado em 2007 e seu indicador reúne os resultados de dois procedimentos, o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Seu cálculo é feito com os dados sobre a aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e as médias de desempenho nas avaliações do INEP. Para as unidades da federação e o país, opera o SAEB, para os municípios, a Prova Brasil, que é realizada a cada dois anos com os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (INEP<sup>6</sup>, 2018).

O IDEB tem um índice que varia de 0 (zero) a 10 (dez). Ele é a ferramenta criada para acompanhar as metas de qualidade para a educação básica, traçadas no programa Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que fixou para o Brasil uma média nacional de 6,0 (seis) até 2022, ano em que se comemorará

---

<sup>6</sup> Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 2018.

o bicentenário da Independência do Brasil. Essa média corresponde a um sistema educacional de qualidade, comparável à média dos países desenvolvidos. É tratado como um importante condutor de política pública, a favor da qualidade da educação no âmbito nacional, estadual e municipal, chegando às unidades escolares. A composição do índice permite a projeção de metas individuais de cada unidade, rede e escola, que são bienalmente avaliadas. Segundo o INEP, responsável pela implementação desta política de avaliação, os estados, municípios e escolas devem melhorar seus índices e contribuir em conjunto para que o país alcance a média nacional no tempo estipulado, e mesmo que já tenham o índice desejado devem continuar avançando (INEP, 2018).

O INEP estabeleceu parâmetros técnicos de comparação entre a qualidade dos sistemas de ensino do Brasil e os dos países desenvolvidos. Essa comparação é feita graças a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no SAEB. Desse modo, são feitos os rankings entre os indicadores calculados entre os países, estados, municípios e escolas (INEP, 2018). Apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são avaliadas.

Com a análise dos indicadores do IDEB, o MEC oferece apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos ocorre a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Em 2008, os estados e municípios brasileiros aderiram ao compromisso e se comprometeram (OLIVEIRA, 2009).

Essa abordagem de avaliação é uma tendência internacional que visa garantir o “controle” de qualidade por meio de provas, que autores como Afonso (1998) e Sousa (2003) denominam Estado Avaliador<sup>7</sup>, cujo papel é mais de coordenação e controle de resultados do que execução e materialização dos direitos sociais (PERONI, 2009). Nesse contexto, observamos que as políticas de avaliação estão baseadas em modelos gerenciais que buscam atingir a “qualidade” através da meritocracia. Essas políticas tentam resolver os problemas da educação de forma competitiva e meramente técnica, sob uma ótica reducionista de gestão. É importante frisar que nem sempre os efeitos gerados são os esperados pelos gestores, devido aos aspectos sociais e contextuais distintos. Desse modo, terminam sendo dispositivos de

---

<sup>7</sup> Ver as seguintes referências sobre Estado Avaliador: AFONSO, A. J. Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 1998. E SOUSA, Sandra M. zakia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de Pesquisa [online], n. 119, p. 175-190, 2003.

controle e regulação que buscam articular o mercado, a gerência e a “performatividade” dos professores (HYPÓLITO; LEITE, 2012).

Segundo Ball (2005), a “performatividade” é uma cultura, uma tecnologia, um método de regulamentação, um modo de ação, uma performance que é tomada para julgar, comparar e demonstrar resultados. Funciona como meio de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais servem de parâmetro de produtividade. Esta perspectiva de desempenho representa o julgamento do valor de um indivíduo, sua qualidade e seu merecimento. É o conhecimento profissional dos indivíduos transformado em produto.

As políticas de avaliação neoliberais incutem nessa “performatividade” uma cultura de responsabilização dos trabalhadores. Através dela, os professores se sentem pessoalmente e, muitas vezes, unicamente responsáveis pelos resultados dos indicadores de desempenho dos alunos, pela qualidade da educação. É exatamente isso que o IDEB tem feito nas escolas, culpabilizando professores e alunos pelo sucesso ou fracasso dos processos de ensino e aprendizagem, eximindo o papel do Estado. Seu objetivo é produzir indicadores e monitorar o sistema, mas com isso também provoca mudança nos hábitos dos profissionais, insere novos valores, identidades e formas de interação, novos papéis são produzidos, gerando novas ações nas escolas (BALL, 2005).

Um dos efeitos do IDEB na atividade docente é o enfraquecimento do coletivo escolar em termos de práticas de colaboração, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos administrativos. Ao estarem submetidos a um controle gerencial externo, podem acabar criando uma forma de atomização das ações nas escolas, como por exemplo padronizando e cristalizando práticas pedagógicas. A autonomia para decidir o que e como ensinar fica restrita. O poder decisório dos docentes quanto aos processos de ensino e às políticas curriculares são reduzidos, provocando precarização do trabalho devido às regulações que sua profissão vem sofrendo com os desígnios produtivos do mercado e das avaliações externas (HYPÓLITO; LEITE, 2012). Outros efeitos são: redução do currículo ensinado, conforme o que é avaliado; intensificação da atividade; culpabilização dos professores e alunos pelos baixos desempenhos; ensino baseado apenas no uso dos livros didáticos; competição entre os docentes; desvalorização da atividade docente; aceleração de atividades; adoecimento e estresse, dentre outros.

Esta abordagem de avaliação baseia-se em concepções instrumentais mecanicistas, assim como nas empresas e nas organizações que valorizam apenas relações mecânicas, que enfatizam elementos oficiais, formais e estruturais como estáveis e corretos somente utilizando-se de processos racionais de decisão. Trata-se de uma imagem (hiper)racionalista

em oposição às imagens sociais, políticas, culturais e subjetivas, convocando uma performance dos professores no processo de ensino à comparação, competitividade e seleção, acreditando que aquilo que é medido é verdadeiro, diz respeito à realidade objetiva.

A ideia invocada nessas políticas públicas é que mais avaliação, traduzida por mais exames, rigor e seleção, corresponde a mais e melhor educação. Essa ideologia impede uma avaliação qualitativa, dialógica e diversificada, pois concentra-se naquilo que é objetivo, mensurável e comparável. Os professores e as escolas que não atingem a média nacional tornam-se alvo de fortes críticas e exposição pública, sem se levar em consideração o contexto de cada escola. Nesse caso, a escola tende a ser representada apenas como um instrumento técnico-racional ao invés de uma organização cultural com vínculos sócio-comunitários, e os alunos são tratados como clientes, consumidores, matérias-primas (LIMA, 2012).

Porém, vale ressaltar-se que a organização do trabalho escolar e a avaliação são questões políticas, dizem respeito a distintos pontos de vista. Isso é, a educação como um bem social e um direito, não como uma mercadoria. Cada perspectiva direciona um caminho diferente de proposta de avaliação. No cenário neoliberal é mais interessante e mais fácil promover a venda do que assegurar a materialização do direito, por isso a educação é uma luta constante por significados (SILVA JUNIOR, 2012).

Dentro do enfoque neoliberal, a avaliação da educação valoriza a racionalização técnica instrumental voltada para o desempenho; reforça uma visão utilitarista, competitiva; considera a regulação como um movimento vindo de cima, que se impõe e que implica em ações e uma regulação eminentemente normativa e de controle. Já a avaliação de cunho democrático valorizará os aspectos dialógicos, que priorizam o processo e não somente o resultado. Portanto, o caminho escolhido pode servir a propósitos diferentes: exclusão e intensificação de desigualdades ou democratização, respectivamente. Na avaliação não há neutralidade, sempre existe uma intenção (WERLE, 2012).

O Estado avaliador e regulador que vivemos hoje não vê a qualidade do ensino como um processo constituído por fatores intra e extraescolares. Por isso, é necessário refletirmos se ao elevarem-se os índices de desempenho, em provas de múltiplas escolhas, isso significa dizer automaticamente que houve melhoria da qualidade da educação. É preciso fazer-se estudos mais amplos e não ficarmos presos exclusivamente a uma pontuação, pois os indicadores não podem ser vistos como infalíveis. Contextos escolares distintos permitem diferentes atuações profissionais, os números não conseguem mostrar essa diversidade. Na verdade, tende a ocorrer um processo de padronização. A “prática da sala de aula cada vez

mais é ‘remodelada’ para responder às novas maneiras; cada vez mais são ‘pensados’ como técnicos em pedagogia” (BALL, 2005, p. 548).

A atividade docente, porém, é caracterizada por uma dimensão autoral, logo, o professor é autor da sua atividade de trabalho. Não pode ser tratado como um técnico. Essa dimensão de autoria, nos últimos anos, tem corrido sério risco de ser extinta, na medida que o fazer pedagógico tem sido reduzido e tem se baseado no trabalho industrializado, sob a forma que nós podemos chamar de “pacotal” (SILVA JUNIOR, 2012).

O professor tem que ser autor do seu trabalho, ele tem que pensar o trabalho que faz, ele tem que decidir o que ele vai fazer e, como ele não trabalha sozinho, ele tem que decidir com os seus colegas o que todos farão em conjunto. As pessoas têm que se juntar para fazer junto, mas têm que fazer junto a partir da sua própria produção, da sua proposição, da sua formulação, da sua convicção. Quando o professor não tem como se expressar, a rigor ele não tem como ser professor. Porque se ele é submetido, se ele é submerso, a um conjunto de determinações que vêm de fora para dentro, de cima para baixo, ele se anula como profissional e se anula como pessoa. Ele é pessoalmente professor. Se ele não pode ser profissionalmente professor, ele também deixa de ser a pessoa daquele professor. Ele pode decidir sobre a forma de seu trabalho, ainda que historicamente o professor venha perdendo esse poder de decisão, por isso, é um trabalho privilegiado (SILVA JUNIOR, 2012, p. 67).

Quer dizer, a atividade docente se trata de uma atividade relacional e solidária, que envolve todo o ser do professor. Não se reduz a repassar conteúdo, como mero executor, mas é ele um ator social, que cria e recria sua prática pedagógica conforme o cenário histórico, social, cultural e escolares em que atua.

As escolas eram conhecidas há muito tempo atrás pelos seus professores, ou seja, pelo seu corpo docente [...] e por trabalhar só naquela escola ele conferia identidade institucional a eles, os professores, eram aqueles professores e não outros. Podia formar naturalmente um grupo de trabalho. Para organizar um projeto, dar um norte à escola, saber o que é a própria escola, desejos, convicções dos professores. Essa identidade se perdeu ao longo da história de nossas escolas públicas. Seus professores, obrigados pelas circunstâncias, subdividem sua jornada e multiplicam seus locais de trabalho. Isso obriga a que as escolas contem em seu interior apenas com fragmentos de trabalho e fragmentos de pessoas. Fragmentos dinâmicos que, de certa maneira, constituem aquilo que a ideia de pós-modernidade sugere a todos. Tudo se resume, afinal, ao simulacro, ao fragmento e à transitoriedade. Nas escolas não pode ser assim. Vamos trabalhar para deixar de ser assim (SILVA JUNIOR, 2012, p. 73-74).

A existência dos dispositivos de controle, como o IDEB, no interior das escolas, portanto, paralisa ou retarda, de alguma forma, mudanças educacionais e produzem efeitos sobre o desempenho e a identidade desses professores (VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE, 2009).

Apesar dos prejuízos que tais políticas podem trazer aos docentes em exercício nas redes de ensino, alguns professores têm naturalizado essas políticas como importantes instrumentos de regulação da qualidade da educação, na tentativa de pertencer ao grupo de profissionais eficientes, competentes (OLIVEIRA, 2014).

A grande discussão envolve indagar, portanto, até que ponto este modelo de avaliações tem atingido o desenvolvimento dos alunos e professores, especialmente aqueles que estão nas escolas públicas. Esta proposta hegemônica de avaliação define diversos interesses, políticos, econômicos, culturais e sociais, sobre o papel dos sistemas educativos e da atuação docente. E, devido a tantas mudanças e demandas sobre o trabalho do professor, observamos um processo crescente de mal-estar e adoecimento docente, como veremos a seguir. É importante que a sociedade exerça um processo contínuo de reflexão sobre essas questões e participe diretamente da elaboração das políticas públicas que possam contribuir mais do que mascarar a qualidade do ensino no país.

## **2.4 Adoecimento Docente**

Atualmente os professores vivem uma intensa pressão para atingir os indicadores de desempenho dos alunos com as políticas de avaliações externas. Além disso, passam por mudanças constantes na política educacional; sofrem sobrecarga de trabalho; são desvalorizados socialmente e possuem novas atribuições, tais como desenvolver práticas interdisciplinares, ensinar a aprender a aprender, desenvolvendo a autonomia do aluno, ensinar a pensar criticamente, utilizar novas tecnologias de comunicação e informação, vincular a atividade docente com o contexto social dos alunos, buscar formação continuamente, promover a inclusão de toda diversidade educacional, cultural e social etc. São muitas as novas exigências, porém as condições e valorização da carreira não acompanham tantas demandas e por isso a carreira tem se deteriorado cada vez mais. Essas situações têm acarretado grandes riscos de adoecimento para esses profissionais. O sofrimento dos professores com a intensificação e desvalorização do seu trabalho tem gerado o aumento do esgotamento físico e emocional deles (FREITAS, 2013). Ou seja, a sociedade, hoje, tem exigido cada vez mais os saberes docentes, entretanto, simultaneamente a isso, não tem proporcionado melhores condições para o desenvolvimento do trabalho, e nem aumentado o seu prestígio social.

A política de avaliação atual tem contribuído no processo de aumentar os afazeres dos profissionais docentes, uma vez que a corrida para a melhoria na colocação dos rankings de

desempenho tem provocado mudanças na rotina desses trabalhadores, assim como processos de culpabilização, levando à vivência de angústias e sentimentos de incompetência, entre outros, causando desse modo impacto na saúde deles. O sofrimento surge pela forte culpa que sentem por não darem conta das demandas solicitadas. Ele pode se expressar de diversas formas como por meio do desânimo, depressão, fadiga e irritação. Logo, o sofrimento vem do esgotamento emocional, do desgaste, da frustração e do estresse. Da impossibilidade de realizar os objetivos da profissão (FREITAS, 2013). Portanto, o modelo gerencial da educação tem abalado ainda mais os professores.

De fato, pesquisas têm indicado que os adoecimentos dos professores acontecem em dois aspectos: físico e psíquico. Os adoecimentos físicos são resultantes da própria atividade docente, como, por exemplo, problemas nas cordas vocais devido ao esforço físico contínuo. Os psíquicos decorrem de sofrimentos emocionais, como a depressão advinda pela intensa cobrança no desenvolvimento da atividade e a falta de reconhecimento social, insatisfações intensas que levam ao desânimo e ao descrédito com a profissão (FREITAS, 2013).

O termo mal-estar refere-se a algo que não está indo bem. Esteve (1999) denomina o mal-estar docente como um fenômeno internacional. Seus sintomas aparecem inicialmente na década de 1980 nos países desenvolvidos. A evidência do problema está em fatores típicos da função docente: recursos materiais e humanos e modificações do contexto social das últimas décadas, que mudou o perfil do professor para polivalente e as exigências sociais em relação ao seu trabalho. Essas mudanças levam a uma nova imagem da função docente, tanto social quanto pessoalmente, e do próprio professor.

Os professores vivenciam o dilema de atender às contínuas mudanças exigidas à sua função e, ao mesmo tempo, a forte crítica social por não dar conta de atender a essas diversas demandas, especialmente aquelas que são apresentadas como grandes promotoras de mudanças qualitativas no sistema de ensino. Com isso, tende a crescer um sentimento de que a sociedade os considera os únicos responsáveis pelo sucesso do sistema educacional massificado, de forma injusta, tendendo a crescer o descontentamento com as suas condições de trabalho e consigo mesmos, abrindo caminho para o mal-estar docente que tem se tornado uma realidade constatada.

Para Esteve (1999), os indicadores do mal-estar docente estão divididos entre os fatores primários e os fatores secundários. Os primários referem-se aos recursos materiais, às condições de trabalho, ou seja, às questões da atuação do professor em sala de aula, como, por exemplo, a falta de recursos didáticos, a má conservação da estrutura da escola e a pressão para se atingir a meta do IDEB, entre outros. Já os secundários são as condições ambientais e

contextuais do entorno da escola e da comunidade escolar – a violência, os problemas sexuais, as drogas, a pobreza etc. –, presentes nas instituições de ensino e que também geram o mal-estar do professor.

O mal-estar docente é “o conjunto de consequências negativas que afetam o professor a partir da ação combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1999, p. 57). Seus principais sintomas e consequências são: ansiedade, nervosismo, angústia, depressão, esgotamento, dessensibilização, irritabilidade, estresse, absenteísmo (pedidos de afastamento, licenças constantes, mecanismo de fuga), presenteísmo (estar sempre presente no trabalho, mesmo doente), sentimentos de desconcerto e insatisfação na prática do magistério; desenvolvimento de esquemas de inibição, cortar a implicação pessoal no trabalho realizado; desejo manifesto de abandonar a docência; cansaço físico permanente e depreciação do ego, autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino, entre outras (ESTEVE, 1999; PASCHOALINO, 2009).

Somente na década de 1970 foi que se começou a estudar o sentimento crônico de desânimo do professor. Aquele profissional cansado, abatido, sem mais vontade de ensinar, que desistiu, que entrou em *Burnout* devido aos constantes mal-estares docentes vividos no ambiente escolar. Conforme Codo e Vasques-Menezes (1999), *Burnout* é uma síndrome que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar, como é o caso do professor. Em português, *Burnout* significa queimar até “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar para fora”. Quer dizer, o trabalhador esgota-se profissionalmente e perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais. Ele se envolve afetivamente com os seus alunos, desgasta-se e, num extremo, desiste, não aguenta mais, e então adocece.

*Burnout* é entendido como um conceito multidimensional que envolve três componentes: exaustão emocional (esgotamento físico e emocional); despersonalização (endurecimento afetivo, “coisifica” a relação) e baixo envolvimento pessoal no trabalho. O esgotamento acontece mesmo quando os trabalhadores estão querendo fazer suas atividades porém percebem que já não podem dar mais de si afetivamente. É uma situação de perda de energia física ou mental. O professor sente-se exaurido emocionalmente devido ao desgaste diário em que vive. A despersonalização é a troca do vínculo afetivo pelo racional. Refere-se à perda do sentimento de que estamos lidando com outro ser humano. É um estado psíquico em que prevalece a crítica exacerbada de tudo e de todos os demais, e também do meio ambiente. O professor desenvolve atitudes negativas, faz críticas constantes aos alunos, atribuindo-lhes o seu próprio fracasso (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999).

O sentimento do professor é de derrota porque verifica que seus objetivos propostos não estão sendo atingidos e sua relação com os alunos não ocorre mais de forma afetuosa. A síndrome de *Burnout* é a desistência do profissional que ainda está em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. Ele, inconscientemente, retira-se psicologicamente, ou seja, abandona o trabalho apesar de continuar no posto. O não cumprimento das metas do professor e o retorno à realidade diária das dificuldades podem levar o profissional à dor e ao sofrimento interno corrosivo, causando o adoecimento docente. “Burnout é o nome da dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o que deve fazer e o que efetivamente pode” (CODO; VASQUES-MENEZES, 2000, p. 39). A origem do sofrimento psíquico do professor está no controle e nas relações sociais, e o conflito no afeto e na razão. Os professores parecem preguiçosos, mas estão doentes. Do educador exige-se muito, ele próprio cobra-se muito, e, assim, pouco a pouco vai desistindo, entra em *Burnout* (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999).

*Burnout* é um problema internacional, não é considerado um fenômeno de uma determinada realidade educacional, social, ou cultural de um só país. Internacionalmente, segundo Codo e Vasques-Menezes (1999), o estudo do *Burnout* não apresenta um único conceito, porém há um consenso de que ele é uma resposta ao estresse laboral crônico, entretanto, não deve ser confundido com o estresse. O primeiro tem relação com atitudes e condutas negativas com relação ao trabalho, já o estresse não envolve atitudes e condutas, é um esgotamento pessoal que interfere na vida e não obrigatoriamente na sua relação com o trabalho. *Burnout* acontece quando alguns recursos pessoais são perdidos, inadequados para atender às demandas e não alcançam retornos previstos. Faltam estratégias de enfrentamento. Há discrepância entre o que o trabalhador investe no trabalho e aquilo que ele recebe de reconhecimento.

Um professor que entra em *Burnout* tem uma posição de frieza com os seus alunos, não se envolve com seus problemas, as relações interpessoais são cortadas, os estudantes são tratados como objetos e a relação torna-se desprovida de calor humano. Ele apresenta uma grande irritabilidade. Em síntese, de um lado o professor não faz uso do mínimo de empatia necessária para a transmissão do conhecimento e, de outro, ele sofre: ansiedade, melancolia, baixa autoestima e sentimento de exaustão física e emocional. Trata-se da desistência no trabalho. Uma síndrome que vai avançando com o tempo, corroendo devagar o ânimo do educador, o fogo se apaga aos poucos (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999).

Socialmente, o que é considerado um bom professor é aquele profissional que “consegue que seus alunos obtenham alto rendimento nas provas do MEC; tem na sua sala um elevado nível de aprovação, seus alunos não faltam à aula, etc., etc.” (BATISTA; CODO, 1999, p. 72). Entretanto, essa definição constitui uma armadilha, já que a competência do professor é cada vez mais imposta, moldada aos interesses das políticas educacionais, majoritariamente neoliberais. O educador pode até ter consciência disso, mas ele muitas vezes não consegue ir além dessas regras do jogo social. E, para ser “reconhecido” como um bom profissional, esforça-se ao máximo para realizar seu trabalho, desejando ser competente.

Os jornais só falam do descaso da educação pública, do rendimento ruim dos alunos nas avaliações realizadas pelo MEC, do vergonhoso lugar que os alunos brasileiros das escolas públicas alcançam nos rankings de comparações internacionais de rendimento dos educandos. Ora, o professor está sendo constantemente atingido na sua imagem pública, tudo isso que parece questionar sua competência fere profundamente sua identidade (BATISTA; CODO, 1999, p. 83).

Portanto, o sofrimento do professor refere-se diretamente ao conflito entre o querer fazer bem seu trabalho e a pressão das regras impostas pela necessidade de aumento da produtividade. O modo como ele articula seu trabalho e o meio determina seu estado de saúde e bem-estar. Ele vive o conflito entre a imagem idealizada e a realizada em seu trabalho. E, quando não se sente sujeito de suas normas, tende a adoecer. A avaliação de seu trabalho com os alunos, realizada nesta dimensão de imediatismo de resultados que visam a competitividade ao invés dos valores de solidariedade e cooperação social, agrava ainda mais o sofrimento e o esgotamento dos professores, podendo levá-los ao desencanto e abandono da profissão.

Para Clot (2010a), quando o trabalhador está em sofrimento, o poder de agir sobre sua atividade fica afetado ao se sentir impotente para solucionar problemas no decorrer do seu ofício e pode ocasionar frustração e perda de saúde do profissional. Um trabalhador saudável é aquele que consegue responder aos desafios da sua profissão.

Em outras palavras, segundo Clot (2007), a inibição do poder agir sobre sua atividade é uma forma de adoecimento do trabalhador, que, por sua vez, passa apenas a reproduzir sua atividade sem desenvolver, conseqüentemente, um estilo<sup>8</sup> próprio. A amputação da atividade possível acontece quando o trabalhador é retraído, quando sofre tensões que impedem a realização da sua atividade como gostaria de realizá-la.

---

<sup>8</sup> Teremos a discussão sobre estilo no Capítulo 4.

Ainda conforme Clot (2007, p. 17), “essa amputação é particularmente clara nos ofícios de serviço orientados para acolher públicos em dificuldades sociais”, como é o caso dos professores, por exemplo, que trabalham nas escolas de periferias e regiões de pobreza e extrema pobreza. Por isso, o autor convida-nos a observar a questão social desse problema.

O estresse, o desgaste e a diminuição do poder de agir dos docentes são produzidos tanto pelo que os trabalhadores fazem, não fazem ou foram impedidos de fazer. Por fim, algumas estratégias para evitar-se este mal-estar docente seriam a valorização social dos professores, condições dignas de trabalho, políticas públicas voltadas para o cuidado da saúde destes profissionais e apoio institucional.

Passaremos para o próximo capítulo, que trata da temática da Psicologia Sócio-Histórica proposta por Vigotski e suas categorias de análise: Mediação, Atividade, Consciência e Pensamento e Linguagem.

### 3 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA (PSH)

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos  
(Lev Vigotski).

A teoria sócio-histórica teve início no séc. XX, na União Soviética (URSS), tendo como seu principal fundador Lev Vigotski<sup>9</sup> (1896-1934). O autor foi contrário às correntes psicológicas de sua época, que “reduzia toda a vida psicológica a um reflexo condicionado” (CLOT, 2010a, p. 59), porque acreditava que o ser humano também se desenvolvia de acordo com sua vida histórica e que a cultura tem papel fundamental nesse processo de formação das pessoas. Seus seguidores mais destacados são Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979). Sua perspectiva teórica tomou como base os princípios teóricos do materialismo histórico dialético elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820-1895), compreendendo o homem<sup>10</sup> como um ser ativo, social, histórico e cultural que se constitui a partir das interações sociais estabelecidas com o meio em que está inserido. Busca compreendê-lo em sua totalidade.

Vigotski (2007) estudou os aspectos humanos do comportamento, analisando como essas características se formam no decorrer da história humana e como são desenvolvidas durante a vida do indivíduo. Ou melhor, tendo como foco a constituição histórica do processo e não somente o resultado (bases biológicas do comportamento), ele propõe uma nova teoria e um novo método, cuja intenção era ir além das visões behavioristas e nativistas da época. O autor dedicou-se a estudar as transformações complexas que constituem o desenvolvimento humano e propôs um olhar histórico-cultural do desenvolvimento psicológico do homem, um desenvolvimento dialético-interacionista, uma psicologia humana historicamente determinada pela sociedade. Para tanto, fez uso dos estudos de Piaget, Koffka e Thorndike para elaborar suas ideias. Porém, sua preocupação era analisar a interação entre o social e as mudanças no desenvolvimento ao invés dos estágios biológicos que Piaget estudava. Segundo Clot (2010a), Vigotski buscava demonstrar como as crianças se desenvolvem quando interagem com as outras, na sua relação, na interação social. Sua proposta era compreender os processos mentais na sua origem e no seu processo de desenvolvimento. É um autor bastante usado nos estudos da educação e da psicologia da educação e vem contribuindo muito com a discussão

---

<sup>9</sup> Vigotski nasceu em 5 de novembro de 1896, em Orsha, parte ocidental da ex-União Soviética, e morreu em 11 de junho de 1934, aos 38 anos. Neste trabalho optou-se pela escrita do nome de Vigotski com dois “i”, conforme as publicações mais recentes em português. Entretanto, nas referências serão respeitadas as grafias das publicações.

<sup>10</sup>A palavra homem é usada neste texto no sentido de ser humano.

sobre o social e sua implicação na vida do ser humano, convidando-nos a refletir sobre a construção da realidade.

Esta visão social do homem “é a base para que Vigotski iniciasse seus estudos sobre como se forma, no homem, sua inteligência, sua personalidade, enfim, como é formada a consciência, que faz de cada pessoa um ser único” (ARAÚJO, 2015, p. 19).

A imagem do homem que deriva dessa teoria é “a do homem como um ser racional que assume o controle de seu próprio destino e emancipa-se para além dos limites restritivos da natureza” (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 211). O acúmulo de meios e processos culturais viabiliza o desenvolvimento psicológico e social do indivíduo. Em outros termos, em sua teoria, Vigotski demonstra como um princípio básico que “o homem domina seus próprios processos mentais” (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 262) quando faz uso dos diversos instrumentos culturais. A proposta dele foi construir uma teoria baseada no materialismo dialético.

Conforme Bock (2015), o método materialista, histórico e dialético é caracterizado por conhecer a realidade e suas leis; a contradição em uma concepção dialética é característica fundamental de tudo o que existe, a contradição e sua superação são a base do movimento de transformação da realidade; a história deve ser analisada a partir da realidade concreta. A perspectiva sócio-histórica de Vigotski possui como princípios fundamentais o aspecto social e a historicidade do sujeito. A história mostra o movimento social em que os indivíduos estão inseridos, ou seja, o movimento dialético que constitui o sujeito, que tem como base a contradição de ideias. Assim, o ser humano, nessa visão, é construído nas relações que estabelece com a realidade, sendo, assim, constituído por essa realidade social. Trata-se do fato do homem ser moldado pela cultura e vice-versa. O autor foi contra as correntes psicológicas que possuíam uma perspectiva dualista dos processos psíquicos humanos, envolvendo a separação entre sujeito-objeto, ser-pensamento, interno-externo, mente-corpo e natureza-cultura, entre outras. Era contrário às correntes que negavam o sujeito como ser sócio-histórico-cultural, já que:

O homem não nasce dotado das aptidões e habilidades históricas da humanidade, pois elas foram conquistadas e criadas. O homem nasce candidato a essa humanidade, humanidade esta que está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana. Aqui se invertem, por completo, as visões tradicionais da psicologia, que supõem uma humanidade natural do homem. As características humanas e o mundo psicológico que estavam tomados na psicologia como um a priori do homem, como algo de sua natureza humana, surgem agora como aquisições da humanidade e precisam ser resgatadas do mundo material para que o mundo psicológico se desenvolva, se humanize (BOCK, 2004, p. 31).

Ou seja, “o ser humano constrói seu ser. Não nasce humano, se torna ser humano, por meio de sua atividade e consciência” (ARAÚJO, 2015, p. 23) e das determinações sociais que se concretizam nas relações e significações historicamente (MOLON, 2010).

Isso quer dizer que, apesar da existência de um mundo material que antecede a vida do ser humano, esse mundo, quando conhecido pela ação do homem, deixa de ser natureza em si para se transformar em natureza significada (MURTA, 2008). Em outras palavras, “a ação do sujeito transforma a natureza e o próprio sujeito, sendo essa ação necessariamente situada e datada, social e histórica. Ao realizarmos essa ação, estamos modificando o mundo e modificando-nos” (MELO, 2017, p. 19).

As ideias partem do mundo material, “que condiciona a vida social, econômica, política e ideológica (sistema de ideias que norteiam o modo de ser, estar e sentir dos homens)” (MURTA, 2008, p. 19). Dessa forma, a teoria sócio-histórica analisa o homem a partir de seu trabalho e suas relações sociais para chegar à sua historicidade, pois o sujeito se constitui historicamente através da transformação do natural em social. E, neste processo histórico de formação do indivíduo, o homem produz bens materiais (objetos) e espirituais (ideias). Logo, o homem é determinado pela realidade social e pela histórica.

Assim sendo, a diferença entre a PSH e as outras concepções psicológicas é a compreensão de que a subjetividade é composta pelas mediações sociais que cercam o indivíduo e que não consideram o sujeito como a-histórico e universal. Ela “concebe o homem como um ser constituído no seu movimento; constituído, ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais” (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2009, p. 166).

Como assinala Vigotski (2007), estudar alguma coisa historicamente é estudá-la no seu processo de mudança. Essa é a base do método dialético, abrange todas as suas fases e mudanças, do nascimento à morte. Dito isso:

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

Portanto, a característica básica da PSH é a historicidade das experiências humanas e das ideias produzidas pelos homens, assim como suas relações sociais. O homem é um ser social que vive uma relação de mediação com a sociedade. Ou seja, “o ser humano não nasce formado ou possuindo uma essência pronta e imutável; ao contrário, ele se constrói como homem a partir das relações que estabelece com o meio e com os outros homens” (ROSA; ANDRIANI, 2011, p. 272).

Dessa maneira, “o homem se constitui não por uma absorção imediata do meio, mas por um processo constante de subjetivação da realidade que o torna único” (ROSA; ANDRIANI, 2011, p. 272). Assim, o individual e o social constituem um ao outro. A ideia é conhecer a essência do sujeito e não sua aparência, isso é, conhecer o ser histórico-social implica conhecer a sua realidade social e sua interação, para compreender-se como o homem e a sociedade se transformam constantemente, vivem em movimento contínuo.

Conhecer um objeto em sua totalidade significa conhecer a realidade material concreta em que está inserido e suas relações. É nesta relação material e social, através da dialética, que o homem se desenvolve socialmente e psicologicamente, criando suas possibilidades. O mundo social e o psicológico andam juntos, não se separam e desenvolvem seus registros. Em suma, o homem vive em relação com o mundo sociocultural, afeta-o e é afetado por ele constituindo seus registros. Portanto, o mundo psicológico também se constitui a partir dessa relação (AGUIAR, 2015).

Falar do fenômeno psicológico é, obrigatoriamente, falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. Assim, para se compreender o mundo interno é também preciso compreender-se o mundo externo (BOCK, 2009). Entendemos, assim, que a abordagem sócio-histórica e sua dialética possibilitam a reflexão do papel do homem no processo de produção de suas relações e, desse jeito, permite o estudo da sua origem e suas transformações.

O fenômeno psicológico, entretanto, não deve ser compreendido somente como um registro mecânico do vivido, pois o homem é afetado pelo ambiente social em que vive com sua totalidade humana, portanto, com todas as possibilidades de compreensão, pensamentos e sentimentos, logo, “o plano individual não constitui uma mera transposição do social; o movimento de apropriação envolve a atividade do sujeito, contém a possibilidade do novo, da criação” (AGUIAR, 2015, p. 121). Por meio da atividade externa são criadas as possibilidades das atividades internas.

Na abordagem sócio-histórica, enfim, é possível compreender o sujeito em sua totalidade. É essa totalidade que constitui e dá sentido ao homem na sociedade. Trata-se de

um homem em contínuo movimento, com capacidade de refletir e desenvolver sua consciência, reconhecendo sua ação e movimento social. Para melhor entender-se tudo o que foi exposto, é importante ressaltar-se a importância de suas categorias de análise na tentativa de ajudar a se entender a constituição do sujeito. Segundo Aguiar (2015):

As categorias de análise devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade. Explicando melhor: temos no início de nosso estudo um fato empírico, que está ao alcance de nossos sentidos. No entanto, os fatos empíricos não podem ser tomados como o fim de nosso estudo, pois assim ficaríamos no nível das aparências. É preciso ir adiante e conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico (AGUIAR, 2015, p. 117-118).

As categorias, de acordo com Aguiar (2015), servem para se estudar a gênese do homem, seu fenômeno psicológico. Desse modo, utilizaremos neste estudo as seguintes categorias de análise da PSH: Mediação, Atividade, Consciência e Linguagem e Pensamento. Elas são importantes aqui pelo fato de se referirem ao movimento do real e orientarem uma maneira de apreensão da esfera da realidade em estudo. O seu principal objetivo é conhecer o histórico e o social que constitui o sujeito, com o intuito de proporcionar a transformação do indivíduo na sociedade.

### **3.1 Mediação**

Na PSH a relação do homem com a natureza e com os outros homens não acontece de forma direta e imediata, mas através de mediações. “O ser humano constrói a si mesmo nas relações que estabelece com a realidade, na medida em que é determinado por esta, atua sobre ela e a transforma” (ANDRIANI; ROSA, 2011, p. 267). É constituído em contato com o social, o cultural e o histórico. Trata-se de um ser sócio-histórico, que se apropria de modo particular e subjetivo da sociedade.

A mediação é uma característica marcante da PSH. Homem e mundo na relação mediada estão contidos um no outro e não se limitam a ser o reflexo um do outro, não existem isoladamente, ambos vivem em permanente constituição (AGUIAR; LIEBESNY; MARCHESAN; SANCHEZ, 2009). Essa categoria é o centro organizador entre o homem e o mundo, busca esclarecer que ambos têm mais do que uma relação de causa e efeito, é uma

relação mútua e recíproca. Ou seja, o homem é parte do social e o social é parte do homem (COUTO, 2007).

A mediação tem importante papel na constituição do sujeito e, conseqüentemente, no processo de andamento da sua linguagem. Assim, a internalização dos signos produzidos culturalmente gera transformações nos comportamentos dos homens, estabelecendo um elo entre as formas iniciais e tardias do seu desenvolvimento individual. O conceito de mediação surge na interação entre homem e sociedade através do uso de instrumentos e signos/linguagem, mudando a forma de viver socialmente, permitindo o aprimoramento cultural dos indivíduos no decorrer da história humana (VIGOTSKI, 2007).

Segundo Facco (2013, p. 25), a mediação “só se realiza por meio da atividade e da linguagem, é por seu intermédio que o ser humano transforma a natureza para satisfazer suas necessidades e é transformado por ela”. Assim, em contato com o mundo, o homem se desenvolve por meio da linguagem e da atividade. A autora complementa afirmando que “o sujeito é a síntese de múltiplas determinações, ele se modifica e é dialeticamente modificado por tudo aquilo que, no bojo das relações sociais, o constitui” (FACCO, 2013, p. 24). Ou seja, a mediação joga um papel importante na constituição da complexidade do sujeito.

As mediações, enfim, são construídas socialmente e historicamente e por isso trazem distintos conhecimentos desenvolvidos pelos homens com o passar do tempo. Elas estabelecem uma ligação entre o signo, a atividade e a consciência.

### **3.2 Atividade**

A atividade é uma das categorias de análise utilizada por Vigotski que visa compreender a transformação do mundo a partir das relações entre os sujeitos sociais, ocasionando, dessa forma, tanto a configuração do homem como a da sociedade. E, nesse sentido, a atividade é o que o constitui como humano. Ela é impulsionada por motivos e objetivos a serem alcançados pelos indivíduos. Conforme Vigotski (2007), é um pressuposto fundante do indivíduo, uma atividade humana geral que define o ser humano, exerce função organizadora no processo do uso de instrumentos e que produz novas formas de comportamento. Não é simplesmente reflexo ou resposta a um estímulo externo. Está ligada a um motivo, que é o que desperta a atividade. Dito isso, é necessário lembrarmos que:

Os motivos e interesses humanos são históricos e sociais, são criados pela sociedade e por tudo ao redor dos sujeitos, ou seja, são aprendidos. Isso faz com que os motivos possam ser ensinados, criados e modificados. Se uma pessoa não gosta de

ler, porque ela não vê sentido nisso, ela pode através de intervenções sociais vir a gostar de ler (ARAÚJO, 2015, p. 31).

Assim, para se entender a atividade, é preciso conhecer-se o motivo ou as razões que a impulsionam, estimulam e orientam. Ela é requerida pela vida social, mobiliza todo nosso ser biológico e histórico. Apresenta uma dimensão dramática (debates internos e externos). Isso “não significa que cada agir seja semeado de dramas, significa que nada pode ser mecânico” (SCHWARTZ, 2011, p. 133). Em vez “de ser determinada mecanicamente por seu contexto, a atividade dos sujeitos no trabalho implica a metamorfose desse contexto” (CLOT, 2010a, p. 8).

Segundo Schwartz (2011), a atividade humana não é acessível através de encaminhamento simples. Somos chamados a produzir, o que é normal, diariamente. É cobrado que exerçamos a atividade durante o decorrer de nossa existência terrestre, isto é, temos uma certa “obrigação” em realizar nossas atividades, bem como normas, para sobrevivermos. Ela é um encontro de encontros, sempre se renova, ressignifica-se a partir dos meios técnicos, objetos e relações humanas.

A atividade de trabalho não se remete somente às normas ou prescrições de trabalho, mas também ao que é, de fato, realizado pelo sujeito no momento em que exerce seu ofício profissional. Ela apresenta uma história, transforma-se e constrói-se à medida que o homem a realiza. A atividade (individual/coletiva) sempre se convida a debates de normas. A atividade e o trabalho são um desenrolar de protocolo normalizado. A função da atividade é gerir. Somos chamados a fazer, agir, produzir. Ela possibilita renormatizações (história coletiva e individual).

O trabalho é uma forma de atividade. De acordo com Bock (2004), graças ao trabalho, emprego de energia humana para a transformação intencional da natureza, os homens se põem nos objetos, quer estejam em nosso mundo material ou intelectual, humanizando-os. O homem, por meio de sua atividade sobre o mundo material, humaniza o mundo. E, do mesmo modo que aprendemos a lidar com os utensílios domésticos, os objetos de arte e o lápis, entre outros, aprendemos a lidar também com a linguagem. Ela é um instrumento que possibilita a capacidade de produzir um pensamento lógico abstrato.

Desse modo, é possível compreender-se que a atividade que se realiza no momento de trabalho do sujeito faz parte de sua história social e subjetiva enquanto ser humano. A atividade de trabalho permite que o indivíduo execute as normas de sua profissão, como também dá a oportunidade ao ser humano de reformulá-las com o passar do tempo.

O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VIGOTSKI, 2007, p. 34).

Assim, ainda segundo Vigotski (2007, p. 13), “a fala não só acompanha a atividade prática como também tem um papel específico na sua realização”. Trata-se da socialização. Ao falarmos, trocamos informações, interagimos, comunicamo-nos, produzimo-nos e reproduzimos. E “a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior” (VIGOTSKI, 2007, p. 17). Em síntese, o uso direto é trocado por um processo psicológico complexo (motivação interior e intenções) que agora estimula o próprio desenvolvimento e a realização da operação.

As palavras podem dirigir a atividade, e, assim, as crianças, por exemplo, aprendem a superar situações complexas dentro do ambiente social. Tornam-se gradualmente independentes porque fazem uso da função planejadora da linguagem. Seu campo psicológico sofre mudanças e lhe proporciona um olhar de futuro, habilidade de usar instrumentos de linguagem, planejar suas ações antes de executá-las e, assim, passa a controlar seu comportamento. As “funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (VIGOTSKI, 2007, p. 18). Essa estrutura humana é produto da história individual e social de cada sujeito e das suas relações sociais.

A internalização de modos culturais (comportamento) envolve a reconstrução interna de uma operação externa da atividade psicológica, cuja base serão as operações com signos (VIGOTSKI, 2007). Assim, “ao longo da internalização do processo de conhecimento os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana” (VIGOTSKI, 2007, p.166).

Segundo o exemplo do desenvolvimento da criança de Vigotski, é um processo dialético que imbrica fatores internos e externos e processos adaptativos que vão superando os impedimentos da criança. Para o autor, “um mecanismo essencial dos processos reconstitutivos que ocorre durante o desenvolvimento da criança é a criação e o uso de vários estímulos artificiais” (VIGOTSKI, 2007, p. 81). Esses estímulos auxiliam os seres humanos a dominarem seu próprio comportamento primeiro por meios externos e depois por operações internas complexas. Os signos são instrumentos que orientarão e transformarão a atividade interna e externa no homem, e a linguagem exerce uma função mediadora nesse processo.

A atividade humana é dirigida pelos aspectos históricos, culturais e sociais. Ela “apresenta uma característica *sui generis*, qual seja a atividade humana é uma atividade mediada socialmente, é uma atividade mediada semioticamente” (MOLON, 2010, p.78).

Em síntese, a atividade é ao mesmo tempo interna e externa, e ambas são construídas socialmente. Entretanto, é importante dizer que a atividade externa não é imediata, já que é mediada pela atividade interna (ARAÚJO, 2015).

Por fim, a categoria atividade é compreendida a partir da categoria consciência, pois ambas estabelecem relações dialéticas entre si.

### 3.3 Consciência

Não é possível estudar a atividade do homem sem considerar a sua consciência, pois nela, e através dela, podemos compreender os fatos que provavelmente motivaram as ações do sujeito em geral e do trabalhador em particular. Para Vigotski (2004, p. 69), “o comportamento que se realizou é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. Cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas”. Isso quer dizer que, por meio da consciência, o indivíduo transmite os reflexos necessários para realizar ou não sua atividade. Trata-se de verificarmos que a consciência é constituída pela interação da reflexão ou sistemas de reflexos do indivíduo. A consciência “é sempre um eco, um aparelho de resposta” (VIGOTSKI, 2004, p. 72).

A categoria consciência é entendida como “aquilo” no homem que capta e reflete internamente o mundo externo, devolvendo-o com significado. Ela ajuda a compreender a complexidade do sujeito e sua constituição subjetiva, sendo esse um processo histórico e social (MELO, 2017). Partindo da ideia de que a consciência reflete o meio no qual o sujeito está inserido, podemos também dizer que a consciência é:

Desde seus primórdios algo integral – é isso que postulamos. A consciência determina o destino do sistema, como o organismo as funções. Deve considerar-se a mudança da consciência em seu conjunto como explicação de qualquer mudança interfuncional (VIGOTSKI, 2004, p. 175).

Percebe-se, assim, que a estrutura da consciência é formada pela mediação entre o individual e o mundo externo, e que o ato da fala proporciona um processo de mudança na consciência. A fala “é o sinal do contato direto entre consciências. Com seu aparecimento, a fala modifica, por princípio, a consciência” (VIGOTSKI, 2004, p. 187). Assim, à medida que

as pessoas se comunicam, os significados evoluem e acabam, muitas vezes, possibilitando o aprimoramento da consciência. Em suma, a consciência é capaz de promover o desenvolvimento do sujeito, que é histórico e social, e muda com o passar do tempo, a partir das mediações de suas relações entre si e com o mundo externo, além de, com isso, fazer com que a natureza sirva a seus interesses e perspectivas, tendo como raiz da mudança individual a sociedade e a cultura.

A consciência é produto das relações sociais estabelecidas na vida social e, ao mesmo tempo, é mediada pelas significações sociais em seu movimento histórico, regulando a conduta do homem. Para Aguiar (2015), a consciência apresenta como características marcantes o caráter histórico e social, não sendo determinada mecanicamente pela realidade e, além disso, demonstra como origem a relação do homem com a realidade, focando no trabalho e na linguagem.

A consciência é construída no contato social, é originada social e historicamente, mas como experiência duplicada – já que ela é a duplicação do mesmo, tal como acontece com o trabalho – ela é, também, um contato social consigo mesmo, como pode ser observado na fala silenciosa e na fala interior (MOLON, 2010, p. 86).

Essa duplicação da consciência refere-se à relação “eu e outro” na própria consciência. Quer dizer, o outro determina o eu a partir das relações sociais que o mediam. Segundo Molon, “a característica essencial da consciência reside na complexidade da reflexão, no fato de que nem sempre resulta exato refletir” (MOLON, 2010, p. 88). Isso significa que nem sempre a consciência será reflexo perfeito da experiência imediata, aparente. Ela exige a busca dos significados que não são notados diretamente. A “consciência é a capacidade que o homem tem de refletir a própria atividade, isto é, a atividade é refletida no sujeito que toma consciência da própria atividade” (MOLON, 2010, p. 88).

Pode-se considerar que a consciência e a atividade possuem um laço estreito pelo fato de ambas estarem imbricadas uma na outra, ou melhor, uma ação depender da atuação da outra. Dessa forma, a constituição do sujeito está diretamente relacionada com sua consciência e sua atividade.

O homem não só se adapta à natureza, mas a transforma, e ao transformá-la transforma a si mesmo: ele sente, pensa, age, imagina, deseja, planeja e etc. Ele tem a capacidade de criar o mundo da cultura por meio dos instrumentos de trabalho e dos instrumentos psicológicos (MOLON, 2010, p. 96).

Os sujeitos tomam consciência dos desafios que os rodeiam na sociedade e buscam criar maneiras para superá-los. Temos consciência de nós porque temos dos outros. A consciência é constituída pelo processo histórico e as particularidades dos sujeitos através de uma relação entre o coletivo e o individual, entendendo que o individual é uma expressão da história, cultura e ideologia do homem. Portanto, ela deve ser considerada como um caso particular da experiência social (VIGOTSKI, 2004).

A consciência e a atividade humana se constituem de modo mútuo, isso é, uma se constrói a partir da outra, ambas são dotadas de sentido e de intenção. A linguagem, como recurso que medeia a atividade e o pensamento, permite que a consciência se desenvolva planejando ações e executando-as (KAHHALE; ROSA, 2009).

Assim, a gênese da consciência é compreendida quando se analisa os processos de internalização da linguagem. A linguagem é o instrumento fundamental na mediação das relações sociais (AGUIAR, 2015). O modo como o indivíduo conhece o mundo irá constituir sua consciência. A emoção, a linguagem e o pensamento são fundamentais para a compreensão da consciência. A consciência “deve ser vista, assim, como integrada e multideterminada, marcada por uma processualidade constante” (AGUIAR, 2015, p. 133), na qual é possível a reconstrução interna do mundo objetivo. Ela é entendida como possível reflexão.

As categorias consciência e atividade estão imbrincadas uma vez que uma não existe sem a outra. Para Murta (2008, p. 26) “é na e pela atividade, especificamente pelo trabalho, que se encontra a gênese da consciência e a possibilidade de compreender seu desenvolvimento”. A consciência possui um papel importante no desenvolvimento da atividade, assim como na linguagem e no pensamento do sujeito.

### **3.4 Pensamento e Linguagem**

Para Vigotski (2000), o funcionamento da linguagem-discurso acontece da seguinte maneira: é exterior na medida em que é um processo de transformação do pensamento em palavras, uma materialização, objetivação do pensamento, e interior porque é um processo que se realiza de fora para dentro. Assim, se o pensamento se materializa na palavra, na linguagem (discurso) exterior, a palavra morre na linguagem (discurso) interior, gerando o pensamento. Na palavra, o som e o significado não têm nenhuma relação direta entre si, já que, para o autor, “sem significado, a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (VIGOTSKI, 2000, p. 10). Dessa

forma, a linguagem apresenta como função a comunicação social e é no pensamento que o homem reflete a realidade social que o cerca.

A palavra está quase sempre pronta quando está pronto o conceito. Por isto, há todos os fundamentos para considerar o significado da palavra não só como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade de generalização e da comunicação e do pensamento (VIGOTSKI, 2000, p. 13).

O pensamento atende à satisfação de necessidades, mesmo antes de procurar o que seja a verdade, ou seja, a lógica surge após o pensar. O pensamento e a linguagem, numa perspectiva genética, apresentam uma relação mutável no decorrer de seu desenvolvimento. Assim, “a linguagem nunca se encontra exclusivamente em forma sonora” (VIGOTSKI, 2000, p. 121), pois existe, por exemplo, a linguagem dos surdos, que utilizam a linguagem visual. A linguagem não está vinculada somente a um material. Existem alguns fatores que levam ao desenvolvimento da fala. O contato social, as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são meios de contato social, o que comprova a teoria da função social da linguagem, tendo o símbolo como sua representação. “Para ‘descobrir’ a linguagem, é necessário pensar” (VIGOTSKI, 2000, p. 133).

Uma grande parte do pensamento não apresenta relação direta com o pensamento verbal. Por isso, Vigotski (2000) diz que “o pensamento fracassa” e que, para a linguística moderna, pode existir um só significado e vários referentes ou, ao inverso, pois significado e referencialidade material da palavra são coisas diferentes.

Como afirma Vigotski (2000, p. 227), a palavra “é um signo”, que pode ser utilizado de diversas formas, devido ao fato de servir a diferentes operações intelectuais. Assim, podemos compreender que conceito e significado têm concepções distintas. O conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização e o significado é o signo, um fenômeno de pensamento. Os signos são a linguagem, as formas numéricas e cálculo, a arte e a técnica de memorização, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os gráficos, os mapas, os desenhos, enfim, todo o gênero de signos convencionais (MOLON, 2010, p. 95).

Assim, a linguagem e os signos possuem existência enquanto possuidores de materialidade. O “pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” porque, ao transformar-se em linguagem, o pensamento se modifica. Dessa forma, “todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas” (VIGOTSKI, 2001, p. 409).

Segundo Vigotski (2001), o pensamento não nasce de outro pensamento, mas da nossa consciência, que o motiva, por meio de nossas necessidades, interesses, afetos e emoções. Falar em pensamento nos remete a pensar na presença da consciência. O autor afirma, ainda, que a consciência sempre representa algum fragmento de realidade. O pensamento se transforma em um símbolo, que representa uma palavra que terá como função principal o papel de possibilitar a evolução histórica da consciência humana. Por isso, não podemos separar o pensamento da palavra, porque é na palavra que ele se realiza. O ato do pensamento se tornar linguagem é bastante complexo, pelo fato de o pensamento ter que se decompor e se recriar em forma de palavras, ao mesmo tempo.

Para se compreender a fala de alguém, é necessário entender-se suas palavras e, também, seu pensamento. Além disso, é preciso conhecer-se sua motivação. Em uma análise psicológica de um enunciado é necessário seguir-se esse plano (VIGOTSKI, 2008). Entretanto, a fala não é somente uma expressão do pensamento, pois este se modifica diversas vezes até se tornar fala. Sua realidade e forma são encontradas na fala.

Para Freitas (1996, p. 97), “a fala interior é o plano específico do pensamento verbal: é o pensamento ligado por palavras”. A passagem da fala interior para a exterior é um processo complexo e dinâmico de transformação da estrutura simplificada e condensada da fala interior em fala sintaticamente articulada e inteligível para os outros. A fala é desenvolvida em uma sequência enquanto o pensamento não é uma unidade separada, apresenta-se em sua totalidade, não tem um equivalente imediato em palavra porque a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Portanto, um pensamento pode ser expresso por várias frases e vice-versa (FREITAS, 1996).

Constata-se que a linguagem tem um forte papel no desenvolvimento mental de um sujeito, ajudando-o a organizar e planejar seu pensamento, como também uma importantíssima função social e comunicativa. A linguagem permite que ocorra a interação entre os indivíduos, o que acarreta no desenvolvimento sócio-histórico e cultural dos seres que compõem a sociedade e que constroem os saberes. Na linguagem encontramos um sistema de reflexos da consciência de um indivíduo, assim como suas relações com o ambiente social no qual está inserido. Já com relação ao pensamento, podemos afirmar que ele “é uma nuvem, da qual a fala se desprende em gotas” (VIGOTSKI, 2004, p. 182). Isso é, o pensamento normalmente não é expresso diretamente na palavra, pois ele apresenta uma estrutura diferente da fala.

Para Vigotski (2004), o pensamento:

Não é algo acabado, pronto para ser expresso. O pensamento precipita-se, realiza certa função, um certo trabalho. Esse trabalho do pensamento é a transição das sensações da tarefa – através da construção do significado – ao desenvolvimento do próprio pensamento. O pensamento não apenas se expressa na palavra, mas nela se realiza. O pensamento é um processo interno mediado. É o caminho de um desejo vago até a expressão mediada através do significado, ou melhor dizendo, não até a expressão, mas até o aperfeiçoamento do pensamento na palavra (VIGOTSKI, 2004, p. 182).

Entende-se que o pensamento reflete o significado criado pelas interações do ambiente social, ou seja, “o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras” (MURTA, 2008, p. 35). Isso acontece exatamente devido ao fato de o pensamento não apenas expressar a palavra, mas também expor o significado, pois, para o pensamento se transformar em palavra, faz-se necessária a presença do significado produzido socialmente.

No entanto, o pensamento também “tem uma existência independente, que não coincide com os significados. É preciso encontrar uma determinada construção de significados” para expressar o pensamento (VIGOTSKI, 2004, p. 184). A função dos significados se remete à função simbólica da língua, ou seja, se não tivéssemos a linguagem, não chegaríamos ao significado. Por isso, a linguagem é essencial para o desenvolvimento do ser humano.

Para Chanlat (2011), a linguagem apresenta diversas funções fundamentais para expressar a subjetividade do sujeito: de informação, de expressão, de significação, a cognitiva, de ação e a função poética.

Assim, tanto a linguagem quanto o pensamento fazem parte da constituição do sujeito, de sua história e cultura, pois ambos são fundamentais para o desenvolvimento intelectual, subjetivo e social do indivíduo, para que se forme e se transforme, de acordo com os paradigmas que são vivenciados pela sociedade. O pensamento e a linguagem são processos de natureza diferenciada que se encontram no pensamento verbal. Eles “se unem, formando o pensamento verbal através do significado da palavra. O significado de cada palavra é uma generalização” (MOLON, 2010, p. 105).

Cada realidade social apresenta um tipo de significado da palavra, alterado de acordo com o meio que está sendo realizado. A “construção do pensamento e da linguagem é então um processo cultural, que se realiza através do uso dos instrumentos, que são os materiais e os signos, por meio do trabalho coletivo” (ARAUJO, 2015, p. 36). Portanto, “sem linguagem não há como pensar a realidade, mesmo que ela seja naturalmente conhecida, nem como organizar e planejar as ações e, portanto, não há trabalho” (MELO, 2017, p. 25).

#### 4. CLÍNICA DA ATIVIDADE

É necessário compreender para transformar. E transformar para compreender (Yves Clot).

A Clínica da Atividade (CA) é uma abordagem teórica-metodológica que tem como maior expoente Yves Clot<sup>11</sup>. Foi elaborada na década de 1990, na França. Esse autor utiliza como fonte e inspiração o trabalho de Oddone, na Itália, assim como a sócio-histórica de Vigotski, Leontiev e Luria, além dos estudos de Bakhtin sobre a análise do discurso na Rússia. Na França apoia-se principalmente em Wallon, Meyerson e Le Guillant. Uma das intenções é compreender o lugar da subjetividade na análise do trabalho. Trata-se de “uma ‘clínica do trabalho’, que visa a ação sobre o campo profissional e busca desenvolver a capacidade de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre o campo profissional” (CLOT, 2006, p. 101).

A concepção da CA é baseada na ideia de que a Psicologia do Trabalho parte do campo (da realidade de trabalho) e volta ao campo, visando a transformação da situação de trabalho. O objetivo é compreender para transformar. É clínica justamente porque busca transformar a situação (CLOT, 2006). O autor diz: “eu decidi manter a ideia de ‘clínica’ ao lado, colada, digamos assim, à de ‘atividade’, ‘clínica da atividade’, porque eu insisto no fato de que não podemos tratar da atividade sem tratar da subjetividade” (CLOT, 2006, p. 102). Esta dupla, atividade e subjetividade, é o que interessa a Clot na situação de trabalho. O autor usa o termo “clínico” no sentido de engajamento, restauração da capacidade diminuída, ação para potencializar o poder do sujeito sobre a situação.

Na clínica do trabalho, o problema central é o coletivo como recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual. É o coletivo no indivíduo que interessa. Por isso Vigotski é tão importante, porque ele apresenta o social não como uma coleção de indivíduos, nem como um encontro de pessoas, mas como algo interno. O social está em nós (no corpo,

---

<sup>11</sup> Clínica da Atividade é a denominação escolhida por Yves Clot para o método desenvolvido por ele e sua equipe no Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), em Paris, onde é professor e responsável pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho. Sua tese de doutoramento é intitulada: *O trabalho: entre a atividade e a subjetividade*, orientada pelo professor Yves Schwartz, apresentada em 1992 em Aix-en-Provence. Essa tese aborda a análise do trabalho e, por essa via, uma análise da psicologia do trabalho. Clot teve uma formação inicial em Filosofia e se formou em Psicologia após seu doutorado.

no pensamento), sendo um recurso importante no desenvolvimento da subjetividade (CLOT, 2006).

A CA não busca somente conhecer, mas também promover a ação e a transformação, por isso sua ligação com Oddone<sup>12</sup> e também por isso não se restringe a descrever as situações como a tradição na sociologia propõe para a clínica. O interesse de Clot reside não no conhecimento em si, na descrição, mas na transformação: agir para transformar a situação. A clínica estuda como a ação se desenvolve (CLOT, 2006). Por isso, falar em CA é falar em clínica da saúde, porque ambas estão preocupadas em verificar o que não foi realizado (mostrar o problema, a dificuldade), para assim tentar restaurar, melhorar a situação, provocar a mobilização da subjetividade. Em outras palavras, ela, como afirma Clot (2006, p. 106), “é a reabilitação da função ordinária do trabalho”. O que importa é a interpretação dos trabalhadores sobre o trabalho que fazem. Sintetizando:

O termo “Clínica da Atividade” representa uma abordagem da análise do trabalho centrada numa perspectiva dialógica e do desenvolvimento, que busca intervir na situação favorecendo transformações na atividade e restabelecendo o poder de agir dos coletivos de trabalho (VIEIRA; FAITA, 2003, p. 28).

O intuito da CA é mostrar o trabalho ao trabalhador, para que ele possa ser seu próprio objeto de reflexão, e, assim, quem sabe permitir o desenvolvimento do seu poder de agir. É uma forma de prestar assistência a um meio profissional. De acordo com Clot (2010a), ela analisa o trabalho e o seu desenvolvimento com a intenção de fazer os trabalhadores agirem e renovarem seu ofício, porque, para o autor, o trabalho não é somente uma tarefa, é uma atividade dirigida historicamente e socialmente, e é processualmente recriada.

O trabalho é a atividade em que o sujeito afirma-se, na sua relação consigo mesmo e com os outros, com quem trabalha, e pela qual colabora para a perpetuação de um gênero coletivo. Por isso, “o conceito de clínica tem um profundo vínculo com o contexto político, econômico e social em que a atividade, ao mesmo tempo individual e coletiva, se realiza” (ARAÚJO, 2015, p. 53).

A preocupação de Clot (2007) é com os trabalhadores, pois o trabalho deve se adequar aos trabalhadores e não o inverso. Quem deve controlar a situação é o trabalhador. O trabalho não é feito somente de atividade, não é neutro. É realizado por um profissional que interfere na atividade e é afetado por ela, provocando, desse modo, transformações em ambos porque

---

<sup>12</sup>Ivar Oddone: médico responsável pela criação de um modelo operário italiano de luta pela saúde nos ambientes de trabalho.

“uma pessoa é constituída por sua infância, adolescência, família, amigos, por toda uma vida e tudo isso, que é o sujeito, interfere na sua profissão, que passa a interferir nele” (ARAÚJO, 2015, p. 54).

A atividade de trabalho é mais que a execução de uma prescrição (da tarefa), ela é fonte permanente de recriação de novas formas de viver, constitui-se na e pela atividade, com interferência do coletivo que regula a ação individual. Não se restringe a fazer o que tem que ser feito. Por meio da atividade, vê-se as ações possíveis ou não, testando assim os limites do ofício (métier) (CLOT, 2011).

Pesquisar o que foi realizado e o que não foi pelo trabalhador é a função da CA na tentativa de restaurar o possível da atividade e de revelar o que não é possível (CLOT, 2006). Quer dizer, a concepção de atividade na CA “toma o que não foi feito como parte da atividade, ampliando, dessa forma, a atividade para além do que é realizado, incluindo também o que não foi feito” (MELO, 2017, p. 31). Pois “quando falamos de atividade impedida, de atividade recriada, falamos de mobilização subjetiva” (MELO, 2017, p. 31). Deste modo:

É no diálogo com os trabalhadores que é possível restaurar a capacidade de agir na situação real de trabalho. A Clínica da Atividade é um dispositivo com o qual os trabalhadores reinterpretem a sua interpretação e desenvolvem sua interpretação sobre o trabalho que fazem. Pois a atividade é uma colisão de possíveis. (MELO, 2017, p. 33)

Em outras palavras, o diálogo está imbuído no trabalhador, pois, ao realizar a atividade docente, por exemplo, o professor nunca está só na sala de aula, porque ele sempre dialoga com as situações reais. Sua atividade é dirigida aos alunos, aos pais, à gestão da escola, à secretaria de educação e às políticas educacionais, entre outros (MELO, 2017). Portanto, o principal propósito da CA é ir além da organização do trabalho, através do contínuo movimento de reflexão, de diálogo, já que trabalhar é tomar decisões, fazer escolhas diariamente e não somente executar tarefas.

A CA convoca o diálogo e confronta as regras do ofício (prescrições), estimulando, desse modo, os protagonistas da atividade a gerarem novas combinações para o seu desenvolvimento. Ela pode vir a possibilitar o aprimoramento e a ampliação de ação do trabalhador (poder de agir) sobre sua atividade. Clot chama a interrogação de clínica pois, ao interrogar o sujeito sobre sua atividade, através do confronto com o seu fazer profissional, para saber por que escolheu certas ações ao invés de outras, faz-se uma intervenção clínica (CLOT, 2007). Portanto, nesse contexto, para se analisar a atividade de trabalho é necessário

acompanhar-se o movimento desta atividade (coletivo) e explorar-se o meio e o seu trajeto. Trata-se de compreender-se como a experiência vivida pode ser ou vir a ser um meio de viver outras experiências profissionais. A ideia é que o diálogo vivido transforme-se em ação.

Dessa forma, a ampliação do poder de agir do trabalhador passará por essa tomada de consciência do sujeito sobre sua atividade de trabalho. Entretanto, se o profissional estiver sofrendo com o desenvolvimento da sua atividade de trabalho por algum motivo, como por exemplo uma professora que vive condições precárias de trabalho e pressões externas de avaliação (IDEB) sobre a aprendizagem dos alunos, conforme Clot (2010a), esse profissional perde progressivamente seu poder de agir sobre seu trabalho, vai ficando aos poucos amputado de ação sobre sua atividade devido ao sofrimento vivido. Dessa maneira, a perspectiva da CA preocupa-se em estudar todos os aspectos do indivíduo em situação de trabalho. Porém, seus objetos de estudo não se limitam apenas à pessoa, mas também abrangem a família, o grupo, a instituição e o social. Assim, dizendo de outro modo, o trabalho demonstra a história do sujeito e tudo o que lhe compõe. Por isso, a clínica do trabalho investiga principalmente a construção da subjetividade do indivíduo nos contextos de trabalho. Para Clot (2007):

[A atividade de trabalho] é triplamente dirigida e não de modo metafórico. Na situação vivida, ela é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros. A atividade de trabalho é dirigida aos outros depois de ter sido destinatária da atividade destes e antes de o ser de novo. Ela é sempre resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades. Ocorre numa corrente de atividades de que constitui um elo. No terceiro sentido do termo, o trabalho é, portanto ainda uma atividade dirigida: atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com mediação do gênero (CLOT, 2007, p. 97).

Há, portanto, um coletivo sempre presente na atividade, endereçado a um ou mais destinatários, interferindo na atividade realizada por um determinado trabalhador, direcionando o trabalho do profissional.

Para a Psicologia, é muito importante ouvir o trabalhador falar sobre sua atividade, e a CA proposta por Clot busca fazer exatamente isso. Tenta entender a dinâmica da ação dos sujeitos no momento em que se encontram numa situação de trabalho e possibilita que o trabalhador reflita, dialogue e, quem sabe, permita a criação e recriação do gênero profissional, reforçando a atividade de trabalho como um processo criativo. Por isso, ela apresenta sempre três focos: a si próprio, o objeto de trabalho e os outros profissionais da mesma área de trabalho.

Vejam os em seguida as principais categorias da CA desenvolvidas também por Clot: Atividade Real, Real da Atividade, Gênero, Estilo e Poder de Agir. Elas nos ajudarão a refletir sobre o estilo da atividade docente das duas professoras que participaram desta pesquisa.

#### **4.1 Atividade Real e Real da Atividade**

Conforme Clot (2007), a atividade é complexa, constituída por diversos momentos, pois o ser humano é um ser social, histórico e individual ao mesmo tempo. Por isso, para se entender essa complexidade da atividade de trabalho, faz-se necessário observar o desenvolvimento dela, e não apenas a atividade em si, porque ambos, atividade e sujeito, constituem-se. Logo, estudar o trabalho é um processo amplo devido às suas várias nuances, já que os sujeitos levam várias vidas numa só. Deste modo, as relações no trabalho dependem de sua organização, das relações sociais e das pré-ocupações dos sujeitos.

O trabalho é uma atividade material e simbólica, constitutiva da sociedade e da vida subjetiva simultaneamente. Ele faz “alguma coisa” no sujeito. Assim, a “atividade de trabalho faz parte de uma constelação de atividades pessoais em intersignificação. Ela não é para os sujeitos uma atividade entre outras” (CLOT, 2007, p. 95). É mais do que o gesto realizado, pois envolve a subjetividade do sujeito, é um sistema das ações que venceram, consiste em enfrentar tensões. Logo, todo o trabalho é equivalente a agir sobre a atividade do sujeito e a atividade dos outros, por isso, não se pode somente explicar a atividade por meio da própria atividade, a partir dela mesma, pois o trabalho é sempre uma prova, quer dizer, uma situação que não dá todas as respostas às questões que ele mesmo levanta. Ele convoca o sujeito a se remeter aos outros, a si mesmo, ao objeto de seu trabalho, a seus instrumentos de ação e às prescrições de sua atividade (CLOT, 2007). Em suma, falar em atividade é falar em superação ou atrofiamento dela. A atividade, de algum modo, é sempre réplica de uma ou várias atividades, mesmo quando é feita por um só trabalhador.

O trabalho permite que compreendamos quem somos e o que queremos, ou seja, mostra-nos. Ele reflete para o mundo as concepções e interesses próprios do indivíduo, mesmo que, com a correria e rotina em realizar sua atividade muitas vezes, o próprio sujeito não perceba ou “enxergue” que seus valores estejam imbricados ali no momento em que realiza seu ofício profissional. Para Clot (2007, p. 18), “o trabalho não é só organizado pelos projetistas, pelas diretrizes e pelo enquadramento. Ele é reorganizado por aquelas e aqueles que o realizam”. Quer dizer, há uma formalização coletiva da ação individual de certo grupo profissional para cada sujeito. A atividade possui uma dimensão subjetiva que visa alcançar

uma intenção, ou melhor, um objetivo prescrito por parte do indivíduo quando faz seu trabalho. Na CA proposta por Clot, o que interessa é o desenvolvimento real da atividade, ou seja, o seu possível e o impossível.

Clot mostra que existe uma diferença entre tarefa prescrita e atividade realizada. A atividade realizada (real) nunca é completamente o que foi prescrito, pois o homem ultrapassa sempre a tarefa que lhe é confiada (CLOT, 2010b). Quando o trabalho real não está de acordo com o trabalho prescrito, podemos dizer que esse fenômeno acontece devido ao fato de estarmos tratando de seres humanos que não são apenas produtores, mas também pessoas que vivem diversos mundos e tempos, vividos simultaneamente. Por isso, a atividade real não poderá ser somente a tarefa prescrita, porque os sujeitos apresentam esforços de personalização, isto é, antecipação de transformações sociais possíveis através da atividade de regulação executada pelos seus trabalhos. A prescrição é composta pelo histórico das iniciativas dos operadores e a atividade real do trabalho consiste em ultrapassar as prescrições do trabalho (CLOT, 2007).

Dessa forma, Clot (2007) define a atividade pelas operações manuais e intelectuais do trabalhador para atingir seus objetivos, pois ela não se reduz apenas às atividades prescritas. A tarefa é o prescrito, o que se tem a fazer, e a atividade real é o que se faz, são as ações que venceram. Entende-se assim que quem realiza uma atividade, além de fazer o prescrito, questiona-o e transforma-o a partir do momento em que faz seu trabalho. E acaba normalmente fazendo de outra maneira o previsto, devido às diversas alternativas que o real da atividade proporciona.

Outro conceito que Clot apresenta na sua teoria da CA é a diferença entre atividade realizada, a Atividade Real, e o Real da Atividade, que apesar de distintas não são dicotômicas, são constituídas dialeticamente, sendo “apenas por meio do esforço de análise da atividade realizada que o Real da atividade pode ser apreendido” (MELO, 2017, p. 37). A atividade realizada é a Atividade Real e o Real da Atividade, segundo Clot, não é apenas aquilo que foi feito, porque isso é justamente a atividade real.

O Real da atividade envolve também aquilo que não o foi, ou seja: aquilo que não se fez, que não se pode fazer, que se tentou fazer sem conseguir, que se teria querido ou podido fazer, que se pensou ou que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o querer (CLOT, 2007, p.116).

Assim, a atividade pode ser compreendida a partir daquilo que o sujeito consegue ou não realizar. Nesse contexto, é possível entender-se que nós seres humanos nos manifestamos

pelo que fazemos e, também, por aquilo que não fazemos. Segundo Clot, “a atividade afastada, ocultada ou inibida nem por isso está ausente. A inatividade imposta lança todo o seu peso sobre a atividade presente” (CLOT, 2007, p. 116). Dessa maneira, o impossível faz parte da Atividade Real dos trabalhadores.

A “Atividade Real diz respeito ao que efetivamente é feito, mas seria uma parte relativamente pequena em relação ao que é possível” (FONSECA, 2010, p. 115). A Atividade Real constitui o Real da Atividade e vice-versa, pois o fato de ser uma atividade dirigida aos outros acaba causando interferência na ação do trabalhador que a realiza. É neste conflito do real que o homem busca se superar e desenvolver sua atividade de trabalho. Para Clot (2007), a atividade é uma prova subjetiva, em que cada sujeito enfrenta a si e aos outros para conseguir realizar aquilo que tem que ser feito em seu ofício. Por isso, as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas devem ser admitidas na análise da atividade de trabalho. O impossível faz parte da Atividade Real dos trabalhadores. “É precisamente no ‘ponto de colisão’ entre todas as atividades possíveis e impossíveis de um sujeito que a ação se condensa em torno de objetivos a atingir” (CLOT, 2007, p. 122).

Em outras palavras, a atividade é o que fazemos e, também, o que não fazemos. O Real da Atividade é aquilo que não se faz, que gostaríamos de ter feito, é aquilo que guardamos no estômago, é a atividade (re)engolida, as atividades impedidas. Não foi realizado, mas faz parte da atividade. Portanto, o Real da Atividade é muito mais vasto que a atividade realizada. A atividade que venceu é apenas uma das possibilidades (CLOT, 2010b). O Real da Atividade ultrapassa a tarefa prescrita e, também, a própria atividade realizada. Ele não faz parte das coisas que podemos observar diretamente, e, por isso, a atividade real analisada nunca é a atividade prevista para a análise (CLOT, 2007). Em síntese:

A atividade não é simplesmente aquilo que se vê, não é o que se pode descrever, aquilo que se pode observar diretamente. Portanto, a atividade não é simplesmente a atividade realizada. Em Clínica da Atividade estabelecemos a partir daí uma definição e uma distinção entre a atividade realizada e o real da atividade. A atividade realizada é o que se pode ver, se pode observar se pode descrever (CLOT, 2010b, p. 226).

Verifica-se assim que o prescrito do mesmo modo que autoriza a atividade realizada também a constrange, devido às inúmeras possibilidades que o Real da Atividade proporciona. Assim, quando um trabalhador deixa de fazer uma atividade e passa a fazer uma outra, essa nova atividade realizada é constituída também pela atividade que não conseguiu fazer, ou que não pôde fazer. A atividade realizada terá ocultamente as atividades que ficaram

apenas no plano das ideias, da vontade (ARAÚJO, 2015). Por esse motivo, Clot (2007) diz que para se analisar uma situação de trabalho é preciso não somente observar-se o que está posto, mas também é necessário que se busque o que pode estar invisível naquele momento, senão será apenas uma análise superficial. Portanto:

O estudo do real da atividade nos possibilita ampliar sobremaneira a análise da atividade docente, uma vez que considera além das ações executadas, as planejadas, e as suas possibilidades de realização pelo professor em sala de aula como parte da atividade. Essa abordagem inclui ainda todas as intenções, os desejos e os impedimentos para que uma atividade seja realizada. Assim como possibilita apreender o “porquê” e o “como” da realização de uma atividade que foi possível diante de tantas outras, isto é, possibilita acessar a dimensão subjetiva do conteúdo e da forma de as pessoas agirem diante de situações desafiadoras. Dessa forma, entendemos a atividade como muito mais do que o gesto ou a ação que aparece na realização da atividade, o sujeito mobiliza sentidos que não podem ser compreendidos apenas olhando a atividade visível (MELO, 2017, p. 37).

Por isso, o trabalhador pode vir a adoecer tanto pela atividade realizada quanto pela que não foi realizada. A fadiga profissional pode ocorrer tanto a partir da Atividade Real como pelo Real da Atividade do trabalhador. Segundo Clot (2006), a atividade impedida também cansa, porque o trabalhador não faz, muitas vezes, o que realmente gostaria de fazer devido às condições de trabalho, entre outros motivos. Esse tipo de impedimento está se tornando comum na atividade docente, frente à precarização das escolas. O que termina limitando, dessa forma, seu poder de agir.

Em suma, conforme Clot (2007), a Atividade Real é aquela que o sujeito faz enquanto trabalha, e não somente a que ele tinha prescrito. E o Real da Atividade está relacionado ao que foi ou não realizado no decorrer da atividade de trabalho. Enfim, a atividade se realiza por meio do gênero profissional e do estilo do sujeito, como veremos a seguir.

## **4.2 Gênero e Estilo**

O gênero mostra a importância do coletivo profissional na realização da atividade. Faz a mediação dos sujeitos entre si e deles com seus objetos de trabalho. Conforme Clot (2011), é a maneira de realizar a atividade, uma prescrição coletiva interna que se faz presente no *métier*. Trata-se das obrigações que um grupo de trabalho compartilha, num dado local e tempo. É histórico e mutável, são as normas da profissão. Envolve o conjunto de procedimentos, atitudes e posturas construídas no processo social, histórico e cultural. São prescrições que refletem a tradição e a história do ofício.

Entre o prescrito e o real está o gênero profissional. Nele são definidos os gestos e os modos de realizar-se a atividade e quais ações são permitidas ou proibidas no desenvolvimento da atividade de trabalho. Clot entende que não há dicotomia entre a prescrição social e a atividade real, entre a tarefa e a atividade. O que há é um trabalho de reorganização da tarefa, uma recriação da organização do trabalho pelos trabalhadores (CLOT, 2010a).

Os gêneros, portanto, nada mais são do que as ações que um ambiente nos convida a realizar. Eles organizam os lugares e funções ao definir as atividades dos indivíduos que as realizam, num momento específico de trabalho. O gênero presente na atividade é a cultura profissional coletiva, a base de troca social, e, ao mesmo tempo, a expressão da personalidade do sujeito ao realizar seu trabalho. É também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho, instrumento social da ação.

Assim, o gênero não se pode dar por acabado, pois ele vive em um processo contínuo de mudanças socioculturais. Podemos defini-lo como o conjunto das atividades mobilizadas por uma situação, um prolongamento das atividades conjuntas anteriores até as que estão em curso. É um sistema aberto das regras impessoais não escritas, que define o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas, uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si, para agir sobre o mundo (CLOT, 2007). Ainda segundo o autor:

Trata-se das regras de vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer, maneiras de fazer na companhia dos outros, de sentir e de dizer, gestos possíveis e impossíveis dirigidos tanto aos outros como ao objeto. Trata-se, por fim, das ações que um dado meio nos convida a realizar e aquelas que ele designa como incongruentes ou fora de lugar, o sistema social das atividades reconhecidas num meio profissional (CLOT, 2007, p. 50).

Por isso, o gênero assume uma forma inacabada, sendo “velho” e “novo” ao mesmo tempo. Possibilita ao trabalhador saber o que é possível ou não, ou o que esperar em uma dada situação de trabalho. Permite que os sujeitos evitem possíveis erros no exercício da atividade, atua como norte para a atividade de trabalho. Em outras palavras, o gênero sempre estará relacionado às atividades ligadas a uma situação, às maneiras de “apreender” as coisas, ao comportamento em determinado meio. São as atividades convocadas por uma situação ao que foi feito por outras gerações de um certo meio, os costumes, conservando assim a história das profissões e ao mesmo tempo não sendo imutável (CLOT, 2007). A atividade:

Que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra sub-entendida [...] a parte sub-entendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado

conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem, é o que lhes é comum e o que lhes reúne em condições reais de vida; é o que eles sabem o que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta (CLOT, 2007, p. 41).

Contudo, do mesmo modo que o gênero define o que é aceitável ou não na atividade de trabalho, ele também possibilita que o trabalhador busque ultrapassar as limitações impostas. Quanto mais o sujeito domina o gênero em que atua profissionalmente, melhor irá realizá-lo e buscará aperfeiçoá-lo. É a atividade pré-organizada que molda o agir do meio, torna apto o trabalho, exige retoques e ajustes com o passar do desenvolvimento da sociedade.

O gênero profissional é o instrumento coletivo da atividade que coloca os recursos da história acumulada a serviço da ação presente dos trabalhadores. Ele é decisivo para o poder de agir do sujeito que trabalha. É, justamente, “O ‘não sei quê’ que orienta a ação e que, por permanecer frequentemente implícito, oferece a cada um a possibilidade de ‘se segurar’, em todos os sentidos da expressão” (CLOT, 2010a, p. 89). No geral, nele encontramos um conjunto de ações obrigatórias e proibidas, isto é, as obrigações a cumprir que garantem ao trabalhador o controle e a avaliação dos seus objetivos de ação singular. Cada sujeito faz os seus próprios retoques nele. De algum modo, ele “é como que uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional” (CLOT, 2010a, p. 122). São restrições e recursos ao mesmo tempo, têm uma estabilidade transitória, temporária e endereçada. São as normas visíveis e invisíveis do trabalho. Porém, para Clot (2011), executar seu ofício:

Não se trata apenas de fazer o que tem que ser feito, de terminar a tarefa, mas sim de, através dessa execução, testar os limites do próprio ofício. E fazer isso empregando o repertório de ações possíveis, a gama de gestos possíveis ou indevidos, as palavras que se pode aplicar ou que é preciso descartar do patrimônio dos subentendidos de uma história coletiva. Essa história guarda, como um enigma, a totalidade das ambiguidades do trabalho coletivo, a memória dos fracassos, dos problemas sem solução, das proezas realizadas mas também das ‘pequenezas’ onde competem o não exequível e o exequível em gestação. Essa memória pode encontrar um futuro na ação que se desenrola no trabalho. Quando ela se revela intransigente pode, pelo contrário, comprometer a ação e aprisioná-la (CLOT, 2011, p.74).

Isso significa dizer que o papel do gênero é organizar o métier e mantê-lo vivo, pois ele reformula-se devido às recriações pessoais dos trabalhadores. Entretanto, ele não deve aprisionar as atividades dos profissionais. De acordo com Araújo (2015), o gênero ajuda a manter as profissões vivas, assim como sua cultura. As profissões se modernizam conforme os profissionais agem e vão modelando-as e recriando-as. Em suma, “o gênero de uma

atividade é o portador dos procedimentos, normas e posturas desenvolvidas ao longo da história” (ARAÚJO; PIZZI, 2016, p.154).

Com o gênero os trabalhadores não estão sozinhos, ele ajuda a prevenir que erros sejam cometidos pelos profissionais. Suas prescrições funcionam como recursos de ação porque o trabalho seria impossível se fosse necessário criar uma ação toda vez que uma atividade se realizasse. Por isso, o gênero tem como princípio a economia da ação (MELO, 2017).

O gênero, enfim, “é uma espécie de identidade aferida a um grupo” (MELO, 2017, p. 40), que une os trabalhadores de uma mesma profissão, fazendo os profissionais identificarem-se como “iguais” na realização do seu ofício. Trata-se de, como já foi dito anteriormente, maneiras de agir de um coletivo profissional.

A atividade, além de ser mediada pelo gênero profissional, também implica no estilo do trabalhador. O estilo pessoal aparece para transformar o que foi prescrito pelo gênero social, é a forma como o sujeito se apropria do gênero, o modo particular de realizar o ofício. Segundo Clot (2007), o estilo liberta o profissional do gênero, mas sem negá-lo, pois é graças ao que está prescrito que surgirão as variantes que empurrarão a renovação da profissão. O estilo se desenvolve de acordo com a tradição, a história, a memória do ofício, por esse motivo, o trabalhador só o realiza quando já se apropriou do gênero. Assim, o profissional consegue construir novos modos de executar a sua atividade permitindo que o *métier* renasça. Por isso, para tê-lo, é imprescindível que haja diálogo por parte do sujeito com a sua profissão, que não fique preso somente ao que as prescrições estabelecem e preveem para o desenvolvimento do trabalho, faz-se necessário o domínio do gênero para, assim, obter a reformulação dele, suas variações estilísticas.

Com o estilo o gênero é ajustado, e vice-versa, pois, conforme o meio social e os sujeitos, ambos se desenvolvem e necessitam adaptar-se às novas demandas, para que, assim, a atividade seja eficaz. O estilo é a apropriação das normas, e cada trabalhador tem o seu jeito próprio de desenvolvê-lo. Ele possui vida dupla: é impessoal (fazer o prescrito) e pessoal (modo próprio, jeito particular) simultaneamente, embora na realização da atividade do profissional não seja fácil de enxergar esses modos impessoal e pessoal. Por isso, é importante conhecer o gênero para transformá-lo (CLOT, 2007). Para Clot:

É esse processo de metamorfose dos gêneros, promovidos ao estatuto de objetos num inventário imperceptível no curso da ação, que convoca as criações estilísticas e mantém os gêneros vivos. Estes, na qualidade de meios e formas de uma primeira ação, são eles mesmos tomados como objetos de ação. O estilo é uma reavaliação de gêneros na ação, uma valorização, uma apreciação de gêneros. O estilo age sobre os

gêneros; ele retoca os gêneros. O estilo só age sobre os objetos em segundo grau, nunca de modo direto e somente por intermédio de gêneros; é o instrumento psicológico da ação pessoal no gênero e sobre o gênero (CLOT, 2007, p. 196 e 197).

Nota-se, assim, que o estilo é ao mesmo tempo individual, social e histórico, além disso, contribui no processo de atualização e manutenção do ofício. Em outras palavras, é um tipo de fuga do preestabelecido, uma mobilização subjetiva que visa mudanças para uma melhor realização da atividade. Trata-se da presença do poder de agir do trabalhador, cujo intuito é aprimorar o que está posto. Seu papel é ressignificar pessoalmente e subjetivamente a atividade, buscando inová-la e responder aos desafios diários que são impostos (ARAÚJO; PIZZI, 2016). A intenção dele não é desobedecer ao gênero, mas recriá-lo conforme surjam as necessidades no desenrolar da profissão. É a subjetividade do sujeito ao realizar seu trabalho, a modulação do gênero. Logo, a “história de um meio de trabalho continua se – e somente se – ela é aprovionada pelas contribuições estilísticas” (CLOT, 2010a, p.119). O estilo é que auxilia na reconstrução do gênero profissional. Dessa maneira, nas palavras de Clot:

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

A estilização da atividade só é possível quando o gênero é apreendido por quem trabalha, caso contrário, “sem o recurso dessas formas comuns da vida profissional, assiste-se a um desregramento da ação individual, a uma ‘queda’ do poder de ação” (CLOT, 2010a, p.119). E, conseqüentemente, a um baixo rendimento do ofício e um provável adoecimento do trabalhador devido ao restrito limite de ação.

Entretanto, o estilo da ação não se refere ao estilo reprodutor, aquele em que o profissional somente reproduz as regras impostas pela profissão, que copia o gênero. Trata-se de um estilo que age sobre as prescrições, que consegue ir além delas, aquele que liberta, que colabora com o aprimoramento, que foge do engessamento do ofício. Porém, essa fuga da prescrição não significa dizer que as tarefas devem ser adaptadas a, por exemplo, condições precárias de trabalho. O importante é que a profissão seja ampliada, renovada pelos profissionais que a realizam, para que assim a profissão não se destitua (CLOT, 2010a). Para Clot:

Os estilos são o retrabalho dos gêneros em situação, enquanto os gêneros, de fato, são o contrário de estados fixos. Melhor ainda, eles estão sempre inacabados. Apesar

de ser reiterável em cada situação de trabalho, o gênero só adquire sua forma acabada mediante os traços particulares, contingentes, únicos e não reiteráveis que definem cada situação vivida. No decorrer da atividade que se inicia, o pleno desenvolvimento do gênero se divide em dois momentos: a atividade do sujeito que se engaja no pressuposto da atividade de outro, o qual se engaja, então, usando o gênero adaptado à situação. O estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias. Mas, desse modo, aqueles que agem devem ser capazes de servir-se do gênero ou, mais rigorosamente, manipular com destreza as diferentes variantes que animam a vida do gênero. É esse processo de metamorfose dos gêneros, promovidos à categoria de objeto da atividade e recebendo novas atribuições e funções para agir, que conserva a vitalidade e a plasticidade do gênero (CLOT, 2010a, p. 126).

Assim, a transformação do gênero, quer dizer, este estilo de ação proposto por Clot, só pode acontecer quando o trabalhador atua em condições dignas de trabalho e domina o gênero, pois, ao contrário, o que se vê é apenas o estilo reprodutor e, nas palavras do autor, representa a “amputação do poder de agir” do profissional. Desse modo, a atividade realizada pelo trabalhador, no nosso caso pelas professoras, está sempre sujeita a inovações, já que a execução da atividade passa por diversos momentos de diálogos internos com as normas, com sua história de vida, com os colegas de profissão e com as inúmeras possibilidades que o real permite. Portanto, “mesmo a atividade de trabalho mais simples exige do sujeito um estilo” (MELO, 2017, p. 43).

Para Clot (2011), tão importante quanto defender o métier é “atacá-lo”, pois ele só irá durar se estiver em contínuo processo de mudança, se a última palavra jamais for dita, se o último gesto jamais se completar, porque “a vitalidade interpessoal do ofício repousa por inteiro sobre os ombros de cada trabalhador, e todos são responsáveis por preservá-lo da imutabilidade” (CLOT, 2011, p. 74). Assim, o estilo de ação pessoal apresenta um papel fundamental no auxílio das recriações do gênero profissional. Com isso, é importante esclarecer que uma professora, mesmo que esteja inserida em um modelo restritivo de ensino, que visa deixar o trabalhador voltado especificamente para as prescrições do trabalho, se estiver em condições adequadas de trabalho e dominar o gênero profissional, pode conseguir desenvolver um estilo de ação e não somente um estilo de reprodução da profissão, porque ao realizar sua atividade de ensino ultrapassa sempre o prescrito, e, ao mesmo tempo, individualiza sua atividade, ou seja, estiliza seu fazer docente. Desse modo, “o contexto tem relevância para a construção das (re)criações estilistas no sentido de fazer o profissional se sentir bem perante o trabalho ou não” (ARAÚJO, 2015, p. 67).

Notamos que atualmente o sistema educacional neoliberal de ensino do Brasil, através do estabelecimento contínuo de políticas de avaliação em larga escala, como o IDEB, tem

causado ajustes tanto no gênero quanto no estilo dos professores. Entretanto, esses reajustes pouco têm contribuído de modo positivo para o aprimoramento do gênero profissional do professor, ao contrário, têm provocado diversas consequências à profissão, aos profissionais e aos seus estilos. Essa política tem exigido cada vez mais que os professores realizem um ensino voltado para as prescrições, ou seja, tem reduzido os profissionais a meros executores do gênero, e isso tem ocasionado, na maior parte dos casos, um estilo reprodutor no lugar do estilo de ação. Dessa maneira, a CA que o autor propõe “busca, a partir da análise estilística das ações, pôr o gênero a trabalhar para que ele permaneça, volte a ser ou passe a ser um meio de agir coletiva e individualmente na situação” (CLOT, 2007, p. 202).

Por fim, é relevante dizer que o poder de ação do trabalhador sobre sua atividade depende de um conjunto de coisas como: as condições dignas de trabalho, sua formação cultural, sua história, seus valores e os sentidos que ele atribui à sua atividade. Vejamos agora a próxima categoria: poder de agir.

### **4.3 Poder de Agir**

Podemos afirmar que o poder de agir do trabalhador pode acontecer justamente no momento em que sua subjetividade é colocada em prática, através de seu estilo profissional, quando realiza sua atividade. Pois, como já abordado no tópico anterior, a partir da constituição de um estilo profissional ocorre a modificação dos gêneros profissionais dos sujeitos, possibilitando, dessa forma, que a atividade seja aperfeiçoada, à medida que ele busca em sua subjetividade e estilo próprio executar seu trabalho.

O poder de agir, conforme Clot (2010a), diz respeito à atividade do trabalhador em um ambiente profissional adequado para que ele possa se desenvolver e não se atrofiar, e isso irá depender da historicidade do coletivo profissional e da individualidade de cada sujeito. Ele é heterogêneo, aumenta ou diminui em função da alternância funcional entre o sentido e a eficiência da ação, em que se opera a atividade. Trata-se do poder de ação do profissional sobre sua atividade. Quando o sujeito domina o gênero e desenvolve seu estilo de ação, aí o poder de agir se concretiza. Caso contrário, o trabalhador fica imobilizado realizando somente um estilo reprodutor da profissão. Essa imobilidade do trabalhador é o que Clot (2007, 2010a) chama de poder de ação ou poder de agir afetado, atrofiado. Em síntese, quando o profissional desenvolve um estilo de ação, ele conseqüentemente tem poder de agir. Já se o seu estilo for de reprodução, não há poder de agir sobre sua atividade de trabalho. É por esse motivo que o autor propõe com a CA a reflexão da atividade, a troca das experiências, para que essa

experiência vivida proporcione aos profissionais, de algum modo, uma mobilização de ação sobre sua profissão.

O poder de agir mostra o dinamismo da atividade do trabalhador, porém “esvaziada de seu sentido, a atividade do sujeito se vê amputada de seu poder de agir” (CLOT, 2010a, p. 16). Quando a atividade do sujeito não tem objetivo e nem sentido, o poder de agir do trabalhador fica atrofiado, já que ele não possui uma meta a ser atingida. Termina imobilizando sua ação, seus anseios e seus propósitos sobre sua profissão. Há uma paralisação do agir, passando apenas a reproduzir o gênero proposto. Assim, o sentido da atividade está relacionado diretamente ao poder de agir. Cada sujeito, de acordo com sua historicidade e com o decorrer do tempo, possui seu poder de agir. Nas palavras de Clot:

Ao produzir seu meio para viver com, ou contra, os outros, ao dirigir-se a eles ou ao dar-lhes as costas, mas sempre em comparação com eles e em contato com o real, é que o sujeito se constrói: ao fazer o que deve ser feito ou refeito com outros, pares ou superiores hierárquicos. Seu poder de agir é conquistado junto aos outros e aos objetos que os reúnem ou os dividem no trabalho comum; ele se desenvolve na e pela atividade mediatizante. No fazer, o sujeito age, portanto, também sobre as relações com os outros; mas, sem se limitar a esse aspecto e para fazer algo (CLOT, 2010a, p. 23).

O poder de agir está relacionado com a atividade individual e coletiva e, ao mesmo tempo, com o momento histórico-social em que viveu e vive o trabalhador. A base do poder de ação é modificada com o passar do tempo, sua história não é fixa (CLOT, 2010a). Assim, para se ter um poder de ação, um estilo de ação, é necessário que o trabalhador tenha “atividades de busca, de criação, de ação, pois, a passividade o leva a um estilo reprodutivista. A iniciativa traz um estilo próprio, no qual o sujeito fará da relação gênero e estilo uma saudável contribuição à profissão” (ARAÚJO, 2015, p. 73).

Para Clot (2010a), o trabalhador tem poder de agir quando ele tem saúde porque “a saúde é um poder de ação sobre si e sobre o mundo, adquirido junto dos outros”. A saúde é vital para mobilizar a atividade do sujeito, a partir dela o profissional pode conseguir ou não essa mobilização da ação. Ter saúde, para o autor, significa ter poder de agir. Estar vivo e com saúde é preferir e excluir, é superar a norma, é agir, é a metamorfose (CLOT, 2010a). Para Clot, a saúde:

Está ligada à atividade vital de um sujeito, àquilo que ele consegue, ou não, mobilizar de sua atividade pessoal no universo das atividades do outro; e, inversamente, àquilo que ele chega, ou não, a utilizar das atividades do outro em seu próprio mundo (CLOT, 2010a, p. 111).

O contrário é estar em sofrimento, é estar doente, isso é, o poder de ação está amputado, é a atividade reduzida, é a diminuição do poder de agir, é um estreitamento do ofício, a aceitação de uma única norma. Essa amputação, esse sofrimento, ou melhor, esse impedimento de ação por parte do trabalhador sobre seu trabalho é preocupante (CLOT, 2010a). Clot afirma que essa amputação “é particularmente clara nos ofícios de serviço orientados para acolher públicos em dificuldades sociais [...] a linguagem do *stress* é amplamente usada entre esses profissionais” (CLOT, 2007, p. 17) devido ao fato de não conseguirem atender a tantas exigências no trabalho, por estarem inseridos em ambientes que apresentam condições precárias. Logo, “a impotência sentida, as fadigas crônicas, as descompensações psíquicas e o ressentimento sucedem então à perda de toda ilusão” (CLOT, 2007, p. 17) do profissional sobre os ideais do seu ofício.

Portanto, “agir e, sobretudo, ampliar seu poder de ação é conseguir servir-se de sua experiência para fazer outras experiências” (CLOT, 2010a, p. 147). O poder de agir pode ser ampliado quando o trabalhador que atua em condições adequadas consegue, por meio da sua experiência profissional, criar novas experiências, permitindo, desse modo, a contínua e possível renovação da profissão.

#### **4.4 Atividade Docente**

O ato de ensinar, em suas origens, era baseado na vocação, na missão, como se fosse um sacerdócio. Porém, com o desenvolvimento da sociedade moderna, o magistério se constituiu em um ofício que foi gradativamente buscando a profissionalização (OLIVEIRA, 2010). Com a estatização do ensino, a atividade docente foi se tornando, aos poucos, uma profissão. Dessa maneira, cada período histórico social proporcionou no Brasil um tipo específico de educação, de ensino e, conseqüentemente, de atuação profissional do professor. Segundo Oliveira (2013), a educação ora buscou cultivar as coisas do espírito, ora os interesses de ascensão da elite. Depois foi “democratizada” conforme os interesses do capitalismo industrial, e hoje, em linhas gerais, vem sendo impelida a atender uma economia globalizada que visa o mercado.

No século XX havia uma preocupação em definir as características que determinariam o que seria o “bom professor”. Essa abordagem consolidou uma trilogia que fez muito sucesso na época; para ser definido como um bom profissional do ensino, era imprescindível ter os seguintes saberes: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes). E novamente no início deste século XXI, até o momento atual, os interesses da educação

voltam-se para os professores, só que agora o que os habilitam são as competências, ou seja, o “bom professor” é aquele que é competente. Entretanto, apesar das diversas reelaborações na atividade dos professores, eles não conseguiram libertar-se das origens comportamentalistas e técnico-instrumentais (NÓVOA, 2009).

Essa vulgarização de longas listas de competências, que tentam pré-estabelecer tudo que o professor deve fazer no desenvolvimento da sua atividade, é insuficiente e incapaz de traduzir a complexidade da profissão. Essa perspectiva restringe a atividade docente aos aspectos técnicos da prática e está ligada a processos que visam a privatização da educação; contribui para acentuar a erosão dos professores e da escola pública ao invés de mostrar a amplitude, a dinamicidade e as dimensões sociais, culturais e políticas da docência (NÓVOA, 2017). O professor reflete um contexto social e cultural, sua formação vai além de um conjunto de técnicas realizadas na sua prática em sala de aula (NÓVOA, 2009).

Por isso, é importante superar-se esta visão de caráter meramente técnico do professor, de que, para ser um bom profissional, é necessário ter apenas competências para atender às demandas do mercado educacional que temos atualmente, e observar-se a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na constituição identitária dos professores. Em outras palavras, na profissionalidade docente não se pode deixar de lado a personalidade do profissional. A atividade docente não é mera transposição, trata-se de uma transformação dos saberes, é uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. “O professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor” (NÓVOA, 2009, p. 212). Não tem como separar o pessoal do profissional. Ensinamos o que somos, por isso é uma atividade contínua de autorreflexão e de autoanálise. O sentido dessa profissão não corresponde apenas a uma matriz técnica, científica ou pedagógica. Não é uma visão romântica de missão, de amor, é preciso reconhecer que nela está presente a tecnicidade e a cientificidade, mas também os aspectos individuais, sociais, culturais e históricos do profissional e da profissão (NÓVOA, 2009).

A profissão do professor é uma construção de práticas de ensino, é compreender os sentidos da escola, é um contínuo diálogo com os outros professores, a reflexão e a avaliação do que é realizado. A realidade da escola nos dias de hoje pede que se vá além dos muros dela, que se interaja com a comunidade, com a sociedade e com seus desafios. As novas maneiras de profissionalidade docente fazem um apelo às dimensões coletivas e colaborativas do trabalho em equipe e da intervenção conjunta dos profissionais nos projetos educativos. Portanto, ensinar exige sempre uma reelaboração da prescrição, do que o gênero profissional propõe, e a relação com os aspectos socioculturais. É um trabalho de relação, interação e criação com compromisso social (NÓVOA, 2009).

Para Nóvoa (2017), aprender a ser professor exige um aprofundamento de três dimensões: desenvolvimento de uma vida cultural e científica; compromisso ético e moral e compreender que tem de se preparar para agir-se num ambiente de imprevisibilidade e incerteza. Bem diferente da imagem social que apresenta a atividade do professor, como algo que qualquer pessoa pode realizar. Não se trata apenas de lidar com o conhecimento, trata-se de conhecimento e da relação humana. “Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos os dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir” (NÓVOA, 2017, p. 1127). É a capacidade de integrar o individual e o coletivo profissional, o social e o cultural, dando um sentido pedagógico, tomando posição e participando da construção e reconstrução das prescrições que compõem o ofício. Exige-se uma consciência crítica que deve ser preparada desde os primeiros anos de formação.

Conforme Tardif e Lessard (2008), os professores são atores que dão sentido e significado aos seus atos, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. É uma interação com outras pessoas, os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, a comunidade etc. Ele envolve dois polos: o trabalho codificado e o não-codificado. Existe, portanto, uma dimensão burocrática e codificada, ou prescrita, do trabalho e outra dimensão que envolve os componentes não-codificados, informais, da atividade, aqueles aspectos que estão implícitos ou “invisíveis” no ofício e suas inúmeras contingências, imprevistos. Essas áreas flutuantes revelam sua complexidade. Desse modo, não tem nada de natural no trabalho docente. De fato, é uma construção social que comporta múltiplas facetas, difíceis de serem mensuradas, especialmente em processos avaliativos meramente quantitativos.

Seu saber profissional é plural, heterogêneo e constituído por vários saberes: da sociedade, da escola, dos sujeitos que compõem a instituição de ensino e das universidades, entre outros. Depende das condições concretas nas quais a atividade se realiza e da personalidade e experiência profissional de cada indivíduo. Tardif (2014) afirma que o saber do professor está relacionado com a sua pessoa e sua identidade, sua experiência de vida, sua história profissional e suas relações com os alunos em sala de aula. Assim, “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo” (TARDIF, 2014, p. 56).

Por isso, cada ambiente de trabalho e momento histórico da sociedade pressupõem um tipo de trabalhador. Tudo que constitui o professor (vida familiar, social, institucional) refletirá na realização da sua atividade. É possível compreender seu saber a partir de sua evolução, sua transformação ao longo de sua história de vida e de sua carreira. Afinal de

contas, cada professor tem seu modo próprio (estilo) de agir em sala de aula e um ambiente escolar adequado deve estimular o desenvolvimento do estilo docente. Assim:

O professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando) (TARDIF, 2014, p. 149).

Ora, “é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores” (TARDIF, 2014, p. 230) quando realizam o processo de ensino, porque o profissional docente é um sujeito que assume sua prática a partir dos seus significados, produzindo, transformando e mobilizando seu fazer docente.

Vivemos em uma sociedade que visa o aprendizado apenas para o uso das coisas, uma cultura individualista, instrumental, que desconsidera, muitas vezes, a relevância da coletividade. A cultura colaborativa fica enfraquecida. O trabalho coletivo, de equipe, é fundamental para a atividade docente. Se todos que compõem a escola e a sociedade agirem colaborativamente isso pode proporcionar uma melhor qualidade da educação. É interessante que haja uma mudança no olhar da profissão docente, que ela deixe de ser vista como uma profissão reguladora de processos, controladora, e passe a ser vista como uma atividade criativa, de interação, que seu compromisso social não seja colocado em segundo plano para atingir somente aos interesses empresariais. É importante perceber a falta de apoio e de reconhecimento social que esses profissionais sofrem e as formas com que essas dinâmicas afetam sua profissão (PENIN; MARTÍNEZ, 2009).

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte, mas de relações humanas, com pessoas capazes de iniciativas, sendo, por isso, uma atividade complexa e difícil de ser robotizada para atender exclusivamente aos interesses neoliberais. As iniciativas que tendem a padronizar a atividade dos professores, transformando-os em executores, técnicos em educação, visado somente a atingir as metas do IDEB, seus indicadores e os alunos como recebedores, tendem a simplificar e limitar a atividade docente, gerando resultados que podem ser contrários aos esperados.

Essa visão da atividade docente como uma atividade complexa, criativa, de interação pessoal, social, histórica e cultural será tomada como base para orientar a análise da atividade das duas professoras investigadas neste estudo, que tem como fundamentação teórica a Psicologia Sócio-Histórica e a Clínica da Atividade. Portanto, entender o contexto dessas

profissionais, que atuam na rede pública de ensino, é fundamental para compreender a complexidade da atividade docente delas.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico (Lev Vigotski).

### 5.1 A Pesquisa

Este estudo é uma pesquisa qualitativa realizada em duas escolas da rede pública municipal de Maceió, localizadas em bairros periféricos da cidade. Foram utilizadas algumas estratégias de coleta dos dados, a autoconfrontação simples, a partir das filmagens das aulas das duas professoras estudadas, observações em duas salas de aula, na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, e entrevistas de Histórias de Vida com as duas professoras participantes.

A autoconfrontação é uma técnica de produção de dados baseada na imagem. Através das filmagens, feitas pelas pesquisadoras, das aulas ministradas no período da pesquisa, as professoras investigadas tiveram a oportunidade de assistir posteriormente sua atividade profissional nas videograções selecionadas, podendo, dessa forma, confrontar-se com suas atividades para então se autoanalisarem.

Segundo Clot (2010a), esse momento é uma situação em que os sujeitos da pesquisa são expostos à imagem da própria atividade de trabalho e dialogam consigo mesmos e com o outro ao se verem na tela e ao verbalizarem sobre as atuações observadas. Esses sujeitos, depois de passarem por suas interrogações e redescobertas ao se observarem, podem encontrar as razões, os motivos que o levaram a agir como está agindo no momento em que realizam suas atividades.

Essa proposta, baseada na abordagem sócio-histórica e na CA, procura criar oportunidades reflexivas, favorecendo possibilidades de mudanças qualitativas e de desenvolvimento na medida em que refletem e buscam justificar suas condutas. “Trata-se de uma situação dual, de face a face entre o prescrito, o normalizado e o subjetivo, que é, de novo, encenada” (CLOT, 2010a, p. 143). Ou seja, é uma atividade na qual as professoras investigadas descrevem e repensam sua situação de trabalho para as pesquisadoras e para si mesmas.

Para Clot (2010a), os profissionais que passam pela experiência da autoconfrontação podem adquirir mais uma oportunidade de repensarem e agirem sobre suas atividades. A intenção do autor é fazer com que os sujeitos consigam maior poder de ação, ou melhor, consigam servir-se dessa experiência para fazer novas experiências. A ideia é “conseguir

desligar-se de sua experiência a fim de que esta se torne um meio de fazer outras experiências” (CLOT, 2010a, p. 148).

Na autoconfrontação as professoras têm a oportunidade de ver a sua atividade real, redescobrem seu fazer docente e veem seu trabalho de outro modo, em um novo contexto. E, para Clot (2010a, p. 148), “compreender é pensar em um contexto novo”. Por isso, o autor diz que é necessário compreender para transformar e transformar para compreender.

Buscamos, neste estudo, portanto, compreender as atividades das professoras, não somente no nível da atividade real (observações das aulas), mas como elas se constituem considerando também suas condições materiais de realização do trabalho, o que as professoras pensam e como desejariam que fosse. De acordo com Vigotski (2007), o homem é histórico, social e cultural; ele se desenvolve a partir das suas interações com o meio. Cada ambiente reflete um tipo específico de sujeito. Para o autor, as pessoas se constituem como humanas a partir das relações sociais, da dimensão histórica e das condições materiais com que vivem. Logo, o homem é ao mesmo tempo individual e social. Por isso, é importante estudar os fenômenos humanos em seu processo de constituição, observando seu processo de mudança, de transformação. O processo é o que interessa.

Para Clot (2007), a proposta da CA visa ajudar o trabalhador a compreender sua Atividade Real e o Real da Atividade, o Gênero e seu Estilo, fazendo com que ele faça uma autoanálise e, assim, consiga a partir dessa experiência criar novas possibilidades e aumentar seu poder de ação sobre sua atividade e sua profissão.

A CA ajuda a compreender a atividade docente como um trabalho complexo, criativo, de interação, de relações humanas, sociais, culturais e históricas para além de um trabalho técnico, mecânico, de mera reprodução das políticas impostas, que não levam em consideração a subjetividade do trabalhador. Para Clot (2010a), o trabalho é mais que a execução da prescrição do gênero profissional, é criação e recriação.

A CA compactua com a ideia de que a atividade docente é um trabalho complexo, por considerar a atividade constituída pelo que foi e o que não foi realizado pelo trabalhador; propõe que o trabalhador vá além da organização do trabalho (prescrições), refletindo, dialogando sempre com sua profissão; preocupa-se também com a relação pessoal e profissional no trabalho (subjetividade); considera o trabalhador como um ator do seu trabalho; vê o saber do profissional relacionado com a sua pessoa, sua identidade, sua experiência de vida, sua história profissional e sua relação com a escola e seus profissionais; observa as dimensões coletivas e colaborativas do trabalho e invoca que o trabalhador tome posição de sujeito na busca de reconstruir o seu ofício.

Embora as políticas educacionais neoliberais dos últimos tempos tentem tratar os professores somente como executores de decisões alheias, como buscamos mostrar, acreditamos, como Tardif (2014), que eles são atores de sua atividade, que modelam, dão corpo e sentido a ela em um processo contínuo de diálogo com a sua realidade escolar e com seus alunos.

Entendemos, assim, que a atividade docente é realizada por agentes sociais, que são capazes de se reinventar, vivem um contínuo processo de transformação e, por isso, possuem papel fundamental no desenvolvimento da sociedade no processo de construção da cidadania. Porém, isso só é possível em condições materiais adequadas. Não cabe ao professor a função de “salvador da pátria”, já que, no atual contexto político e econômico do Brasil, ele vive uma forte pressão profissional, pois sua atividade está constantemente sendo avaliada, controlada e julgada. Esses profissionais sofrem os efeitos perversos das políticas neoliberais, tendo como consequências a limitação do seu poder de agir, o agravamento do mal-estar docente (adoecimento) e, muitas vezes, até o abandono da profissão.

Nesta pesquisa demos voz a duas professoras e a partir delas faremos a reflexão das suas atividades docentes e do papel do IDEB nelas. Por meio das sessões de autoconfrontação simples buscamos compreender suas ações e com as suas histórias de vida tentamos compreender suas visões sobre a docência para, por fim, analisarmos os efeitos do IDEB no estilo das professoras.

## **5.2 Objetivos**

### **5.2.1 Geral**

Investigar quais as interferências do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no estilo profissional de duas professoras da rede pública de Maceió. As reflexões foram realizadas a partir da perspectiva da Psicologia Sócio-histórica e da Clínica da Atividade. Teremos como contexto duas escolas públicas de Ensino Fundamental da rede municipal de Maceió: uma com IDEB alto e outra com IDEB baixo.

### **5.2.2 Específicos**

1. Investigar em que medida os estilos das professoras são desenvolvidos para atender aos resultados do IDEB ou às necessidades de aprendizagem dos alunos;

2. Verificar como o IDEB interfere no poder de agir das professoras;
3. Analisar as condições de trabalho das escolas em que as professoras desenvolvem suas atividades e sua relação com o resultado do IDEB.

### 5.3 Autoconfrontação

A autoconfrontação é uma técnica de produção de dados que se baseia na imagem para apreender a situação de trabalho vivenciada por algum gênero profissional. Ela foi criada por Daniel Faita na década de 1990, com o intuito de ser um dispositivo de coanálise no estudo do trabalho de condutores de trens. Seu aprimoramento tem sido feito no contexto teórico da CA através da equipe do Laboratório de Psicologia do Trabalho do Conservatoire National de Arts e Metiers de Paris (CNAM), sob a coordenação de Yves Clot (PEREZ; MESSIAS, 2016).

A autoconfrontação permite que o sujeito visualize sua ação profissional através das videograções. Podemos dizer que, através dessa estratégia, o sujeito é quem produz o material a ser analisado quando realiza sua própria atividade de trabalho e, posteriormente, terá a chance de confrontar-se com o que realizou enquanto estava trabalhando, pois terá sua atividade videogravada para futuras reflexões.

Trata-se de um momento em que o sujeito terá o privilégio de analisar, ou melhor, autoavaliar-se, verificando o que foi ou não realizado em sua atividade de trabalho e ter elementos para avançar. O processo de autoconfrontação da atividade de trabalho pode ser feito de duas maneiras consecutivas:

Autoconfrontação simples – a autoconfrontação clássica é na verdade orientada por um pesquisador. Ora, trata-se de uma atividade em si em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador ao assistir à videogração de quando realiza sua atividade. Já a autoconfrontação cruzada é quando se retoma a análise em comum da mesma gravação em vídeo com um outro especialista do domínio, um colega de trabalho com o mesmo nível de especialização (CLOT, 2007, p. 135).

Para Clot (2007, p. 135), “a verbalização em análise do trabalho é um instrumento de ação interpsicológico e social”. Ou seja, o sujeito se apropria de sua atividade e pode, a partir desse momento, modificá-la, agir sobre ela. O objetivo da autoconfrontação é “permitir o desenvolvimento da observação dos próprios trabalhadores sobre sua própria atividade, colocando-os em posição de transformá-la” (AGUIAR, 2008, p. 12). O que ocorre é que a atividade passa também a ser observada pelo sujeito pesquisado e não só pelo pesquisador. O

papel do pesquisador no momento da autoconfrontação é de mediador do debate sobre a atividade realizada. É fundamental que o diálogo aconteça entre os participantes da sessão a respeito da videogravação de trabalho do profissional investigado. A ideia principal é transformar a atividade de trabalho, desenvolver o poder de agir dos trabalhadores.

Para os objetivos desta pesquisa, optamos pela autoconfrontação simples (ACS). A ACS tem como objetivo “transformar o vivido em possibilidade de vivência” (CLOT, 2007, p. 136) e “a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens” (CLOT, 2007, p. 136). A intenção é levar o trabalhador a explicar, interpretar a atividade realizada, fazendo-o pensá-la e ressignificá-la.

Na ACS apresentamos os dados videogravados às trabalhadoras, no caso deste estudo as professoras participantes, na presença das pesquisadoras e solicitamos a elas que descrevessem e comentassem, além disso, fizemos questionamentos sobre suas atividades (MACHADO; GOMES; LEAL, 2012). Esse processo fez com que as professoras vissem sua atividade real e o real de suas atividades através de uma relação dialógica entre as atividades filmadas, os sujeitos envolvidos e as pesquisadoras.

Isso significa que “a autoconfrontação gera uma tomada de consciência da alteridade, pois o sentimento desencadeado pela experiência da mediação da imagem provoca o estranhamento de algo que é familiar” (BRASILEIRO, 2011, p. 212). Noutros termos, ela “permite a reinterpretação do ato vivido pelo trabalhador e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento do seu fazer” (BRASILEIRO, 2011, p. 221). Foram criadas situações em que as professoras investigadas verbalizaram a respeito de suas atividades ao assistirem episódios de suas aulas filmadas, sendo assim, observadoras de suas próprias atividades (FAZION; LOUSADA, 2016).

Segundo Fazion e Lousada (2016, p. 218), parafraseando Vigotski, “eu me conheço somente na medida em que sou *um outro* para mim mesmo, quer dizer, na medida em que posso perceber de novo meus próprios reflexos como novos excitantes”. Os reflexos servem como nova fonte de desenvolvimento, de transformação de si, levando-nos a repensar a atividade realizada. A “experiência vivida passa a ser uma experiência relatada para poder tornar-se uma nova experiência” (FAZION; LOUSADA, 2016, p. 220).

Segundo Drey (2008, p. 6), “a autoconfrontação se estabelece como um processo de construção de sentidos – dialógicos” (confronto de imagem e ressignificação dela). Para o autor, “confrontar-se” com a própria imagem nem sempre gera a mesma reação em cada

trabalhador, porque ele lida com sua imagem interna e externa ao mesmo tempo. A autoconfrontação, portanto:

Seria um instrumento facilitador do processo de assimilação, pelo próprio docente, de seu agir, no sentido de possibilitar que ele reconheça suas práticas, elevando sua autoestima ao verificar os pontos positivos em seu trabalho com os alunos, e também oportunizando que ele veja, sob o ângulo do olhar externo, os pontos que podem ser aperfeiçoados, abrindo caminho para um novo agir docente e para uma nova perspectiva de ensinar (DREY, 2008, p. 12).

Essa técnica pode ser gratificante, no sentido de que poderá ajudar o sujeito participante a enxergar sua atividade como ela realmente é feita no período em que a executa no ambiente profissional, além de lhe proporcionar a oportunidade de participar de uma prática de coanálise de sua atividade. Para Vieira (2004), confrontar é comparar-se alguém ou alguma coisa, visando evidenciar-se suas semelhanças e diferenças.

A confrontação implica colocar face a face as pessoas e os objetos, com o objetivo de orientar uma avaliação pessoal ou coletiva. Dessa maneira, são confrontadas as opiniões, atitudes e estratégias, assim como as relações sociais. Nota-se, assim, que a autoconfrontação possibilita uma análise da atividade real do trabalhador, uma reflexão sobre os aspectos positivos e negativos de suas ações profissionais e a oportunidade até de, quem sabe, modificar o trabalho em outro momento. Ela normalmente é utilizada para se compreender a atividade de trabalho e suas diversas nuances, evidentes ou não. Busca-se entender a atividade por seus diversos sentidos: o local, a tarefa, as contradições do trabalhador em seus comentários, os demais sujeitos envolvidos, seus risos, silêncios e falta de resposta, entre outros.

Nesse sentido, a confrontação da atividade ajuda a redimensionar a função da fala interior, possibilitando ao protagonista o momento de retrabalhar uma fala para si mesmo do coletivo, ou seja, de chegar a construir vias de uma fala interior a partir da diferenciação dos diversos estilos de agir no trabalho (nos pequenos gestos, nos murmurinhos, nas imprecações e nos atos e esquemas de realizar as tarefas) que facilitam a compreensão da atividade e ajudam a superar as dificuldades desse universo. Os métodos de confrontação colocam num mesmo plano de visualização, ao pesquisador e aos protagonistas da atividade, a fala, o pensamento e a linguagem (VIEIRA, 2004, p. 228).

Com a criação das situações de autoconfrontação, são realizados diálogos sobre a atividade de trabalho investigada e, conseqüentemente, essa discussão produz hipóteses que, como afirma Fanta (2002), dizem respeito simultaneamente às relações entre esse diálogo característico e às áreas de atividade dos sujeitos. Isso é, o modo como cada um se identifica e

se reconstrói a si mesmo através de seu próprio olhar e o olhar do outro. Nessa situação, “os trabalhadores deixam de ser apenas observados, e passam a analisar o trabalho que desenvolvem” (TEIXEIRA; BARROS, 2009, p. 88), sendo esse um meio de levar o indivíduo a refletir e, provavelmente, agir sobre sua atividade de trabalho.

A análise do trabalho pela clínica da atividade busca enriquecer a atividade pela interferência que esta sofre em cada contexto de análise. A autoconfrontação não visa, portanto, a uma simples descrição da experiência, mas produz uma nova experiência. As análises se dão enquanto intervimos, enquanto provocamos desvios na atividade e, ao mesmo tempo, o gênero profissional é renovado (TEIXEIRA; BARROS, 2009, p. 88).

Isso ocorre porque a atividade é entendida como algo não acabado, que pode ser modificado à medida que o trabalhador julgar necessário refazê-lo ou não, criá-lo ou recriá-lo. Portanto, é necessário conhecer-se a atividade real de trabalho que foi executada para se pensar em melhorar e transformar a postura profissional, trazendo, assim, provavelmente, o amadurecimento e aprimoramento do respectivo gênero de trabalho. Para Vieira e Faïta (2003, p. 123), a “autoconfrontação expõe as relações entre o real vivido e a representação da atividade apontando para as relações entre gênero da atividade e do discurso”. Quando o trabalhador reflete sobre sua prática, tem a possibilidade de ressignificá-la. Segundo os autores, a autoconfrontação configura-se como uma atividade sobre a atividade. Ela é um recurso por meio do qual pesquisadores buscam se aproximar da atividade de trabalho.

#### **5.4 História de Vida**

A História de Vida (HV) é uma técnica de coleta de dados que se enquadra na metodologia qualitativa de pesquisa. Esse procedimento tem como objetivo apreender a história individual e coletiva do sujeito. Trata-se do ato do sujeito pesquisado narrar, contar sua história de modo livre, escolhendo os fatos que serão narrados para o pesquisador. A narração faz com que o indivíduo retome memórias e quem sabe consiga repensá-las, pois “conhecer sua história e ter consciência dela pode ser um caminho para o desenvolvimento pessoal” (MAESTRI; MINDAL, 2013, p. 14562).

A intenção do uso da narrativa de história de vida é compreender o universo do qual o sujeito fez e faz parte, ou seja, seu percurso social, pessoal e cultural, já que teremos acesso à sua subjetividade (sentimentos, alegrias, dores, emoções, afetos, fatos marcantes que mereceram ser narrados etc). Assim, “a experiência de relatar sua história de vida, oferece

àquele que a conta uma oportunidade de (re)experimentá-la, re-significando sua vida” (SILVA; BARROS; NOGUEIRA; BARROS, 2007, p. 31). Trata-se de um momento de escuta e também de dar voz ao sujeito pesquisado. O sujeito se reconstrói:

A história de vida permite obter informações na essência subjetiva da vida de uma pessoa. Se quisermos saber a experiência e perspectiva de um indivíduo, não há melhor caminho do que obter estas informações através da própria voz da pessoa. Dá-se ao sujeito liberdade para dissertar livremente sobre uma experiência pessoal em relação ao que está sendo indagado pelo entrevistador (SANTOS; SANTOS, 2008, p. 715).

Ou seja, a HV é contada por quem a vivenciou, sem que o pesquisador confirme os dados narrados, porque o que interessa é o ponto de vista do sujeito sobre sua vida. O objetivo é compreender a vida, ou aspectos, momentos e trajetórias específicas, segundo o relato e a interpretação do próprio ator. Por meio do relato da HV é possível conhecer-se a prática social que fez parte da experiência do sujeito pesquisado e a forma como atua e se insere no mundo.

A HV não fala sozinha, é necessário enquadrá-la no contexto em que é desenvolvida. Ela proporciona um duplo momento de reflexão do pesquisado e do pesquisador, estabelecendo uma relação dialógica entre ambos (SPINDOLA; SANTOS, 2003). “Quando relatamos um fato, na verdade, estamos tendo oportunidade de refletir sobre aquele momento. A História de Vida ressalta o momento histórico vivido pelo sujeito” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 121). À medida que a história é contada, o sujeito vai refletindo seu percurso histórico, seus sucessos e insucessos e sua vida como um todo. Por isso é fundamental que o pesquisador saiba ouvir de modo ativo o que está sendo falado pelo entrevistado.

História de Vida “é o modo como o indivíduo apresenta aspectos do seu passado que são relevantes à compreensão da sua situação atual” (ABREU, 2004, p. 43). Segundo Brandão:

De uma certa forma, uma história de vida é sempre individual e única – a história de um indivíduo particular contada a partir da sua perspectiva e à luz da sua experiência. Ela está, portanto, sempre imbuída da subjetividade própria do narrador, que não procede, nessa qualidade, ao mesmo tipo de operações que o investigador leva a cabo para construir e/ou aferir a validade de uma teoria. Aquilo que o narrador transmite é uma visão particular do mundo e de si próprio – a sua –, assente no conhecimento espontâneo que detém de ambos. De uma certa maneira, contar a própria história é uma forma de reviver os eventos que se recorda e é também um re-experimentar os sentimentos e as emoções que lhes estão associados. Neste sentido, uma história de vida não constitui – não pode constituir – um relato objetivo e exaustivo dos eventos ocorridos na vida do narrador, nem exterior a eles. Ela não é nunca um relato desinteressado, pelo contrário, é um relato dotado de uma afetividade particular justamente porque é através dele que o ator se reconta e se reafirma como entidade distinta das demais (BRANDÃO, 2007, p. 83-84).

De acordo com Silva, Barros, Nogueira e Barros (2007), é muito importante o vínculo de confiança estabelecido pela pesquisadora e o sujeito pesquisado, pois essa relação permitirá um melhor detalhamento dos fatos vivenciados e narrados pelo participante da pesquisa. É fundamental que o participante sinta o desejo de contar, narrar sua história de vida, caso contrário, a qualidade da narração pode não ser tão boa quanto o desejado pela pesquisadora. É a partir da relação que é estabelecida a construção de sentidos. Quando o sujeito conta sobre sua vida, fala de seu contexto social e das suas experiências, acessamos a sua cultura e os seus valores. Desse modo, a história “revela que por mais individual que seja uma história, ela é sempre, ainda, coletiva” (SILVA; BARROS; NOGUEIRA; BARROS, 2007, p. 33-34). Ou seja, a história de vida sempre terá o aspecto individual e também o social.

Em relação à realidade profissional, que nos interessa mais diretamente, Benelli (2014) ressalta que a HV permite rastrear informações sobre a trajetória da profissão, compreendendo o vivido, as passagens e a evolução de uma profissionalidade, possibilitando ao entrevistado ou entrevistada uma maior consciência sobre seu fazer profissional e até mesmo compreender, refazer sua existência humana em um dado momento histórico.

A HV narrada permite-nos refletir sobre nossas identidades (imagem de si mesmo) ao longo da vida, a tomada de consciência no momento da narração causa e desperta sentimentos, emoções e até o reconhecimento de quem fomos e somos como seres humanos, nosso ser no mundo (dimensões psicológicas, sociológicas, antropológicas, sócio-históricas e espirituais), nossa posição existencial. Para Josso (2007), é uma mediação do conhecimento de si (existencialidade, tomada de consciência) e das dinâmicas que orientam sua formação. Toda história contada é, por definição, interpretativa. Caberá a nós, pesquisadoras, no momento de análise dos dados, desvelar as pré-interpretações contidas nas suas descrições dos “fatos” da vida. É a invenção de si. À medida que a história é narrada, o sujeito pesquisado toma poder sobre sua individualidade em um contexto social, cultural, político e coletivo.

Cabe ressaltar-se que:

O trabalho biográfico não é repetir histórias do passado, mas sua retomada parcial, na colocação em perspectiva do presente e do futuro, graças a esse olhar retrospectivo, por um lado e, por outro, devido ao fato de que cada acontecimento ou contexto singular remete imediatamente a referenciais coletivos (socioculturais e sócio-históricos), estejamos ou não conscientes disso (JOSSO, 2007, p. 435).

A HV usa a memória para auxiliar a narrativa; ao narrar, o sujeito faz novas ressignificações; os contextos históricos são expostos individualmente e coletivamente,

proporcionando a tomada de consciência de si, refletir sobre si em cada etapa da vida. Trata-se de um processo de autoformação do sujeito pesquisado. É a tentativa de desvendar a subjetividade das participantes. Conhecer suas experiências, seu contexto. O sujeito torna-se ator principal do seu processo de formação quando vivencia a narrativa de sua história de vida, quando faz a retrospectiva do seu percurso pessoal e profissional. Segundo Spindola e Vasconcellos (2010), a HV dá voz às professoras investigadas, valorizando suas subjetividades, reconhecendo seus direitos de falarem de si mesmas e abre espaço para relatarem as vivências que produziram marcas, emoções e sentimentos. É um momento de reconstrução das trajetórias de vida e ressignificação dos acontecimentos e sentimentos vividos.

Desse modo, as professoras participantes desta pesquisa construíram suas narrativas, relataram suas aprendizagens e suas angústias, e nós pesquisadoras buscamos ver o que as está mobilizando. Relacionando os fatos com o presente, nós as conduzimos a uma reflexão de si, de suas práticas e de suas vidas.

A história de vida permite a auto-compreensão do que somos, compreende as experiências que passamos ao longo de nossa trajetória, as aprendizagens construídas, a um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos a fenômenos que tecem nossas vidas (SPINDOLA; VASCONCELLOS, 2010, p. 340).

Ao contar sua história, o sujeito revive e ressignifica sentimentos, emoções que dão acesso “a contextos sócio-históricos e culturais manifestados na singularidade de cada pessoa” (SPINDOLA; VASCONCELLOS, 2010, p. 341), possibilitando, desse modo, aos sujeitos participantes da pesquisa aprendizagens e ressignificações sobre si e sobre suas atividades docentes.

## **5.5 Etapas da Pesquisa**

A pesquisa de campo foi realizada nos anos de 2015 e 2016 em duas escolas públicas da rede municipal de Ensino Fundamental do Estado de Alagoas, localizadas ambas em bairros periféricos na cidade de Maceió, sendo uma com o IDEB Alto e outra com o IDEB Baixo, que denominamos de Escola A e Escola B, respectivamente. Por isso, todos os dados das escolas referem-se a esses anos.

Durante esse tempo de coleta foram observadas diversas ações que ajudaram no momento das análises e, por motivos éticos, não identificaremos as professoras participantes da pesquisa, dando nomes fictícios para elas, seus alunos e escolas.

#### 5.5.1 Etapa 1: escolha das escolas e professoras.

A escolha das escolas se deu com base no resultado dos últimos indicadores do IDEB em 2011 e 2013. Em 2015 procuramos duas instituições da rede pública municipal de ensino de Maceió que atendessem ao Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), apresentassem indicadores discrepantes (Alto/Baixo) e que aceitassem a realização deste estudo, tornando-se, assim, nossos campos de pesquisa. Dentre as diversas escolas que se encaixavam nos critérios mencionados, optamos por selecionar duas instituições de ensino em que tínhamos também colegas de trabalho atuando, o que facilitou o processo de apresentação do projeto de pesquisa e a aceitação da realização do estudo, já que, ao falarmos em filmagem, muitas vezes, as pessoas tendem a se recusar a participar.

Ao encontrarmos as escolas, e após conseguirmos as autorizações das diretoras, falamos com as professoras das instituições que ensinavam nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, para saber quem aceitaria participar desta pesquisa. Conseguimos uma professora em cada escola nas turmas do 2º ano. As duas professoras, cujos nomes fictícios dados foram Taís e Malu, aceitaram as filmagens em sala de aula e os posteriores momentos de entrevista de HV, além das sessões de ACS.

Os primeiros contatos feitos com as escolas foram em março de 2015 para apresentação do projeto de pesquisa às diretoras, coordenadoras e professoras, e para a permissão do estudo nas escolas, assim como aceitação das participantes voluntárias na pesquisa. O início do ano letivo de 2015 foi no mês de março, pois devido a greves anteriores os calendários das escolas estavam atrasados, e foi concluído em fevereiro de 2016.

Quanto aos critérios éticos, ou seja, ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com a Resolução CNS nº 196/96 (BRASIL, 2012), foram feitos todos os procedimentos. Após a autorização do comitê de ética da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) pela Plataforma Brasil, obtivemos a aprovação da pesquisa através do registro no CEP pelo seguinte número do processo: CAAE 37891814.4.0000.5013. Fizemos uma reunião com os pais dos alunos, explicamos como seria esse estudo e recolhemos suas assinaturas, as das professoras pesquisadas e as das diretoras das escolas, permitindo a concretização desta pesquisa. O tempo total de todas as etapas da pesquisa aconteceu do mês de março de 2015 ao

de dezembro do mesmo ano, nas escolas, e, posteriormente, em 2016, foram realizadas as sessões de ACS com as professoras em suas residências.

5.5.2 Etapa 2: período de caracterizações das escolas e das salas, observações, filmagens e História de Vida inicial das professoras

#### 5.5.2.1 Escola A - Professora Taís

##### a) Caracterização da Escola A

A Escola A apresentava um IDEB considerado alto em relação a outras escolas da rede pública municipal de ensino de Maceió ao observarmos os últimos indicadores dos anos de 2011 e 2013<sup>13</sup>, tendo-se em vista que a meta nacional prevista até 2022 é de 6.0 pontos. Em 2015, ano de produção dos dados desta pesquisa, acompanhamos todo o processo de preparação da instituição para a avaliação do IDEB, que ocorreria naquele ano. A aplicação dessa avaliação é realizada nas escolas a cada dois anos e cada instituição possui sua meta, projetada conforme seus resultados na Prova Brasil de Português e Matemática e conforme a taxa de aprovação dos alunos nas escolas. Os resultados e projeções podem ser observados no quadro abaixo:

**Quadro 1 – IDEB ESCOLA A**

ESCOLA A	IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
		4.3	4.4	5.0	5.0	**		4.5	4.9	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2

Fonte: INEP, disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. 2015.

Verifica-se que em 2015, apesar dos alunos terem feito a Provinha Brasil e Prova Brasil, de termos inclusive filmado esse momento de aplicação dos testes na turma do 2º ano e de observarmos um trabalho coletivo intensivo por parte da direção, coordenação e professoras para se conseguir atingir a meta projetada de 5,4, a escola ficou sem uma média porque teve problemas no envio das notas dos alunos para a Secretária Municipal de Educação (SEMED). A coordenadora enviou e a SEMED não recebeu os dados.

<sup>13</sup> Em 2013 a escola não atingiu a meta projetada, mas ainda assim continuava apresentando um bom indicador diante a realidade do Estado de Alagoas no quesito educação e em comparação a outras escolas de Maceió da Rede Pública.

De maneira geral, o clima na escola era bastante tranquilo e agradável entre seus membros. Houve um ótimo acolhimento por parte da direção, da coordenação, da professora Taís e dos alunos comigo. Senti-me bem. A professora Taís era muito atenciosa e prestativa.

Por ser uma escola com índice alto no IDEB, considerando-se a realidade do município, prevíamos que houvesse manifestações favoráveis às avaliações externas, devido aos bons resultados obtidos. E foi exatamente isso que foi constatado. A direção, a coordenação e a professora Taís acreditavam que o IDEB ajudava a instituição a trabalhar em busca de resultados cada vez melhores. Viam como uma forma de “assegurar” a melhora da aprendizagem, por isso buscavam juntas diversas estratégias como a aplicação de simulados antes dos testes oficiais enviados pelo MEC, focavam em resoluções de atividades baseadas em Provinhas Brasil e Provas Brasil anteriores e priorizavam as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, que eram as avaliadas na Provinha Brasil e na Prova Brasil. Há uma preocupação coletiva para que todos os alunos de todas as turmas do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano fossem preparados para se saírem bem nos testes. Trabalhavam para obter uma colocação elevada no ranking do IDEB.

A escola foi inaugurada em maio de 2006 para suprir a necessidade da comunidade e está situada dentro de um condomínio residencial, num bairro periférico da cidade de Maceió. Seu tempo de funcionamento era de nove anos então. Era uma instituição pública da rede municipal de ensino, podendo ser considerada pequena. Teve 242 alunos matriculados no ano letivo de 2015 e atendia a turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino, cujas crianças apresentavam uma faixa etária de 4 a 12 anos. Seu horário de funcionamento acontecia da seguinte maneira: pela manhã as crianças entravam às 7h10 e saíam às 11h30; à tarde a entrada era às 13h00 e a saída às 17h00.

As aulas na Escola A iniciaram-se no dia 09 de março de 2015 e terminaram no dia 26 de fevereiro de 2016. O calendário letivo da rede pública municipal de Maceió estava atrasado devido a uma greve para reivindicações de direitos trabalhistas que aconteceu no ano anterior (2014). Após um pouco mais de um mês de aula, aconteceu outra greve, devido a algumas questões salariais. As escolas pararam suas atividades durante quase dois meses: a greve iniciou-se em 17 de abril e terminou em 09 de junho, com um total de 46 dias. Somente após esse período de paralisação foi que o Prefeito de Maceió, Rui Palmeira (PSDB), firmou um acordo de aumento, de apenas 5%, parcelado, nos salários dos professores e professoras.

O prédio escolar era alugado pela Prefeitura Municipal de Maceió. Funcionava antes como um centro comunitário. Em vista disso, um dos maiores problemas existentes na escola era o espaço físico. Devido ao fato de ser um espaço alugado, não era permitido que fosse

feita nenhuma modificação na escola, como ampliação ou reforma, deixando alguns ambientes inadequados para uso. As salas de aula apresentavam distintos tamanhos. Havia sete turmas no total, três maiores e quatro menores, onde mal dava para arrumar as cadeiras. As crianças ficavam bem apertadas em seus lugares. Em razão disso, não faziam a matrícula dos alunos com o número que a legislação exigia, porque não caberia.

Diante disso, em termos estruturais, a instituição apresentava diversas dificuldades. Faltava biblioteca, o piso era inapropriado e não tinha almoxarifado, por isso muitas coisas ficavam amontoadas por toda a escola. O refeitório não era adequado para o número de alunos e tinha sido improvisado pelos pais dos mesmos; os banheiros eram insuficientes e estavam com as descargas e portas quebradas e a quadra usada nas aulas de educação física era emprestada do condomínio e não possuía teto, o que deixava as crianças expostas ao sol e à chuva.

Os recursos didáticos da escola eram livros didáticos e paradidáticos, projetor digital, computadores, DVD, TV, aparelho de som, jogos educativos, copiadora, papelaria (cartolina, lápis, tinta, papel etc) e caixa amplificadora. Os projetos e programas que a instituição de ensino trabalhava eram projeto de leitura, projeto científico, projeto “Para lá, pra cá” e o Programa Mais Educação.

A população escolar possuía uma situação socioeconômica com baixo poder aquisitivo. Sobreviviam com renda do trabalho informal. Eram desempregados que faziam pequenos serviços e outra parte que sobrevivia com o salário mínimo de motorista, porteiro, comerciante, eletricitista, faxineira, fotógrafo, cabeleireiro, pedreiro, marceneiro, professor, mecânico, doméstica, recepcionista etc.

Por fim, o ambiente escolar era sempre limpo, tanto dentro quanto à sua volta. Os profissionais chegavam no horário e as crianças eram bastante assíduas às aulas. A diretora, a vice-diretora, as coordenadoras e as professoras eram sempre presentes, não costumavam faltar e cumpriam sua carga horária no trabalho. Conheciam todos os alunos da escola por ser uma instituição pequena e pelo fato da maioria das crianças estudarem desde a Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental na mesma instituição.

b) Caracterização da sala de aula da professora Taís: 2º ano A – vespertino

A professora Taís ocupava uma das maiores salas de aula da escola, que possuía paredes limpas nas cores verde e branca. Seu mobiliário estava em ótima condição de uso. Nela havia dois ventiladores, duas janelas, um birô e uma cadeira para a professora Taís, um

quadro branco, um mural com os nomes dos alunos e suas atividades, vários cartazes, alfabeto, calendários colados nas paredes, uma televisão, um som, 27 cadeiras e mesas para os alunos e uma estante com os livros didáticos das crianças. Era um ambiente sempre limpo, organizado, iluminado, ventilado e colorido.

Quanto aos alunos, havia dezenove crianças matriculadas no ano letivo de 2015, sendo dividida em dez meninos e nove meninas, que possuíam uma faixa etária entre sete e oito anos. Esse grupo de alunos era calmo e tranquilo na maior parte do tempo. Não costumavam faltar às aulas. Gostavam de brincar com jogos, brincadeiras, correr, bola de gude, futebol e maquiagem na hora do intervalo.

Segundo a professora Taís, o nível de desenvolvimento dos alunos era considerado bom, já que alguns sabiam ler ou estavam em fase pré-silábica ou silábica no meio do ano letivo. No final do ano quase todos conseguiram sair alfabetizados, com exceção de dois que alunos que vinham de outra escola pública e que tiveram muitas dificuldades em se adaptar. Saíram lendo somente pequenas palavras, na fase silábica.

### c) Observações das aulas da professora Taís

Iniciamos a observação das aulas da professora Taís, na turma do 2º ano A do Ensino Fundamental, no turno vespertino, no dia 09 de abril de 2015. Após quatro aulas serem observadas, tivemos que parar porque a Escola A passou por uma greve. Após a paralisação, retornamos às observações no dia 07 de julho do mesmo ano.

Foram observados oito dias de aula da Taís no total, no período de um mês. Íamos dois ou três dias por semana para a escola. No primeiro dia a professora nos apresentou aos alunos e as crianças nos receberam muito bem. Nesse mês observamos sete aulas de Matemática, três de Português, uma de Ciências, uma de Geografia e uma de História. Em cada dia da semana observado a professora ensinava conteúdo de uma a duas disciplinas.

Na maioria das aulas, as cadeiras da turma estavam organizadas em filas, mas a professora também gostava de trabalhar em grupos, duplas ou mesmo fora da sala de aula. No geral, a metodologia de ensino da Taís era baseada no uso do quadro, copiar no caderno, responder no quadro, uso do livro didático, utilização de alguns jogos educativos em sala e fora dela e levar os alunos para a sala de informática, entre outros. A professora não deixava os alunos livres em sala de aula, sem nada para fazer. Sempre tinha algo para fazer (atividades, leitura, jogos etc.). Utilizava todo o tempo curricular com atividades ininterruptas.

Notamos que havia uma intensa e organizada preparação dos alunos para os testes da Provinha Brasil. As disciplinas priorizadas nas aulas eram as de Língua Portuguesa e Matemática; a escola fazia um simulado que chamavam de atividade diagnóstica para todas as turmas do Ensino Fundamental, para familiarizar as crianças com os testes e verificar quais conteúdos deveriam ser reforçados. Um dos dias da semana era reservado somente para se trabalhar questões dos testes e, ainda antes do teste oficial enviado pelo MEC, a professora fazia revisão com os alunos dos conteúdos que poderiam ser avaliados.

O simulado – atividade diagnóstica – era feito todos os anos na escola e aplicado duas vezes, no início e no final do ano. Assim como na Provinha Brasil, a professora aplicava o simulado em dois dias, um para a disciplina de Língua Portuguesa e outro para Matemática. As questões eram produzidas pela coordenadora com base em questões das Provinhas Brasil dos anos anteriores, para que, como disse Taís: “os alunos pegassem o jeito da Provinha Brasil”. E, como consequência, pegariam o “jeito” da Prova Brasil quando chegassem ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em suma, a atividade diagnóstica era aplicada antes da realização da Provinha Brasil com o intuito de observar as possíveis lacunas dos estudantes e assim treiná-los.

Existia, no mural da escola, na sala das professoras, um cronograma com todas as avaliações que as turmas fariam. Desde o 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental as crianças estavam sendo preparadas para se saírem bem nos testes da Provinha Brasil (feita anualmente no 2º ano) e da Prova Brasil (feita a cada dois anos no 5º ano), e, assim, atingirem a média exigida pelo IDEB, através da Prova Brasil.

Esse período de observação foi um processo de adaptação entre eu (pesquisadora), a professora Taís (pesquisada), os alunos e a escola (campo de pesquisa). Nesse momento a intenção foi permitir que a professora e as crianças fossem acostumando-se, familiarizando-se com a minha presença na sala de aula e as aulas acontecessem o mais espontaneamente o possível. Era uma preparação para as futuras filmagens.

#### d) Filmagens das aulas da professora Taís

Demos início às filmagens das aulas da professora Taís no dia 28 de julho de 2015 e as finalizamos no dia 22 de dezembro de 2015. Filmávamos as aulas dois dias por semana. Videogravamos dez aulas de Português, nove de Matemática, uma de Geografia e uma de História. Foram vinte dias videogravados no período de cinco meses, lembrando que Taís ensinava de um a dois conteúdos por dia.

Nos primeiros dias das filmagens a professora ficou um pouco tensa, mas depois de um tempo relaxou. Os alunos ficaram um pouco agitados, curiosos, querendo se ver na câmera e perguntando se iriam aparecer na TV, mas depois se acalmaram. Com o passar dos dias, minha presença em sala de aula com a filmadora deixou de ser novidade para todos e passei a fazer parte da rotina deles. No final das gravações, as crianças não queriam que eu parasse de ir à escola.

Nas aulas filmadas observamos que Taís, em sua prática pedagógica, utilizou diversos recursos, com destaque aos livros didáticos, atividades fotocopiadas e cópia do quadro no caderno, além de filmes (livres, sem atividades direcionadas), cortar, colar, desenhar, produção de texto e jogos, como por exemplo Forças Unidas, Mancala e Mini Lab – por ter obtido a nota 5.0 no IDEB no ano de 2011, eles faziam parte do projeto “Mente Inovadora” e as professoras da escola tiveram uma formação como prêmio. Sintetizando, a professora trabalhava com uma prática contínua de aplicação e resoluções de atividades do livro didático.

O planejamento era feito pela professora semanalmente. Ela produzia o semanário enquanto os alunos estavam na aula de Educação Física, mas apenas iniciava e só conseguia concluí-lo depois, em casa. Havia reunião semanal com a coordenadora para ver as dificuldades dos alunos, o andamento dos projetos desenvolvidos, as orientações normativas e a formação, com entrega de texto e pedido de leitura, mas raramente com discussão dele, o que ocorria quando havia tempo entre as professoras da mesma turma e a coordenadora na hora do departamento, que em média durava 1h.

Durante o período de filmagens das aulas da professora Taís, conseguimos gravar as aplicações das Provinhas Brasil no início e no término do ano de 2015. Foram vinte questões em cada teste. As professoras das turmas dos 2º anos não trocaram de turmas no momento da aplicação, como se pedia. Os alunos reclamaram bastante da Provinha Brasil de Português, em dezembro, quando chegaram nas questões com textos. Perguntaram “por quê?” e se faltava muito para o intervalo. Ficaram inquietos e apresentavam sinais de cansaço e sono. Queriam acabar logo. Uma dessas gravações foi usada para a sessão de ACS e será mostrada no capítulo da análise dos dados.

Em suma, o objetivo de nossas filmagens neste estudo foi fazer as sessões de ACS, para que a professora analisasse sua própria atividade docente.

e) Conhecendo a professora Taís

No período de produção dos dados desta pesquisa, a professora Taís tinha 46 anos e seu tempo de profissão era de dezessete anos em sala de aula. Trabalhava havia nove anos na Escola A como professora efetiva no turno vespertino e, no matutino, como monitora<sup>14</sup> em outra escola pública municipal, em outro bairro, também na periferia de Maceió. A professora Taís foi graduada em Pedagogia na faculdade da rede privada no CESMAC, em 1990, e tornou-se especialista em Educação Infantil em 2014.

Taís é filha de uma professora e um bancário, a mais velha de quatro irmãs. Nasceu em Maceió. Teve uma infância sofrida, com algumas dificuldades de saúde (cansaço, asma, problemas respiratórios), usava óculos com grau e botas ortopédicas. Estudou em escolas públicas quase todo o Ensino Fundamental, no Ensino Médio foi para a rede privada. Sempre foi uma aluna esforçada, que passou por alguns momentos difíceis de reprovações durante o período da escola, mas conseguiu vencê-los com o apoio permanente do pai que a acolhia, ensinava e incentivava. Escolheu o magistério para fugir das disciplinas de Matemática, Física e Química. Quando criança brincava de escolinha, mas não sonhava ser professora, tornou-se. A partir de sua profissionalização, identificou-se com a profissão. Ela era casada, tinha uma filha e morava dentro do condomínio em que a Escola A se localizava, por isso ia a pé para a escola.

A professora Taís admitiu que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática eram priorizadas em suas aulas também por causa da avaliação do IDEB, além da alfabetização. Ela também disse, por outro lado, que o teste não influenciava seu fazer docente, sua prática, seu estilo profissional de atuar em sala de aula, o que é algo contraditório. Apesar de considerar a Provinha Brasil cansativa, muito extensa, com muitos textos, via essa avaliação externa como positiva. Observamos que além do currículo utilizado em suas aulas ser voltado para as disciplinas avaliadas, a metodologia de ensino era baseada prioritariamente no uso do livro didático, e o planejamento totalmente focado nas Provinhas Brasil.

Para Taís, a avaliação do IDEB era um incentivo, um termômetro da sua atividade docente. Colocava-se como unicamente responsável pelo desempenho dos alunos no índice. Disse, ainda, que os profissionais sabiam de suas responsabilidades.

---

<sup>14</sup> Pessoa que exerce a mesma função de uma professora efetiva (concursada), porém, não recebe os mesmos direitos trabalhistas. É um serviço prestado ao município temporariamente com remuneração inferior a de uma professora efetiva da rede de ensino.

### 5.5.2.2 Escola B - Professora Malu

#### a) Caracterização da Escola B

A Escola B possuía um indicador do IDEB baixo em comparação com a Escola A nos anos de 2011 e 2013. No quadro a seguir estão os índices da Escola B.

**Quadro 2 – IDEB ESCOLA B**

ESCOLA B	IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
				3.7	4.3	4.2				4.0	4.3	4.6	4.9	5.2

Fonte: INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. 2015.

A Escola B não conseguiu atingir sua meta projetada em 2015. Notamos que o ensino estava centrado nas disciplinas avaliadas, mas não existia um trabalho coletivo, nem individual, na instituição, por parte dos profissionais, para se alcançar os indicadores do IDEB, como visto na Escola A. Havia apenas a realização de um teste diagnóstico, com todas as disciplinas, inclusive de religião, que a coordenadora exigia que a professora fizesse com os alunos, antes da aplicação do teste enviado pelo MEC.

A professora Malu não concordava com a avaliação externa do IDEB, via o índice como algo negativo porque, para ela, a prova não provava nada, já que os alunos bons se saíram mal e os que não sabiam tinham se saído um pouco melhor nos testes.

O ambiente escolar apresentava muito barulho. Existiam alguns atritos entre os profissionais da instituição e cada um buscava fazer a sua parte individualmente. Era possível perceber que não havia um trabalho em equipe, coletivo. O clima era pesado e algumas vezes hostil entre as professoras, coordenadoras, direção e, também, entre os pais e os alunos.

Fui recebida de modo cordial pela direção, pela coordenação e pela professora Malu. As crianças foram mais calorosas comigo, pareciam bastante desejosas de atenção. A minha sensação era de desconforto devido à tensão que existia entre os profissionais e, também, entre as próprias crianças da turma do 2º ano, que às vezes discutiam e queriam resolver as coisas brigando.

Supomos, a priori, que a professora da escola com índice baixo faria crítica ao IDEB. Houve realmente questionamentos sobre a avaliação, Malu colocou que discordava da prova porque não gostava de prova.

A Escola B pertencia à rede pública municipal e foi inaugurada em 2010. Está localizada em um bairro periférico da cidade de Maceió, muito perigoso, com alto nível de criminalidade, violência e tráfico de drogas. Seu tempo de funcionamento era de cinco anos quando estava produzindo os dados da pesquisa. Atendia as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 1º segmento e o ProJovem no turno noturno. A faixa etária das crianças era de 06 a 12 anos, no período da noite a partir dos 15 anos. Seu funcionamento era das 7h00 às 11h00 da manhã; das 13h00 às 17h00 da tarde e das 18h30 às 21h00 da noite.

Como as escolas A e B pertenciam à mesma rede de ensino, o ano letivo de 2015 iniciou-se também no dia 09 de março de 2015, porém foi concluído em 31 de março de 2016, um pouco depois da Escola A, porque as professoras escolheram tirar logo as férias do meio do ano assim que a greve acabou, para somente depois retomar as atividades educativas. A Escola B pode ser considerada uma instituição grande. Teve, em 2015, um total de 1.200 alunos matriculados.

A escola tinha muitos problemas estruturais, tais como possuir uma estrutura escolar em formato de galpão, com salas cobertas por telhas Brasilit. Algumas salas de aula não tinham janelas, possuíam somente basculante, o que deixava o ambiente quente, mesmo com a presença de ventiladores, que nem sempre funcionavam adequadamente ou faziam muito ruído devido à falta de manutenção, isso quando não estavam quebrados.

A pintura da instituição era velha, com algumas paredes riscadas pelos alunos. Tinha uma aparência descuidada, escura, sucateada, sem alegria e nada atrativa para as crianças. O único colorido no ambiente escolar eram alguns pouquíssimos cartazes nas paredes das salas de aula e o mural com as atividades dos alunos expostas. As portas das salas tinham fechaduras quebradas; o mobiliário era riscado; faltava almoxarifado e não tinha refeitório, por isso as crianças comiam nas salas de aula ou no chão do pátio. A biblioteca era pouco equipada com livros e mobiliário; o laboratório de informática estava com a maioria dos computadores quebrados e sem acesso à internet. O teto de uma sala de aula chegou a desabar com a professora e os alunos dentro. Mas estes conseguiram correr há tempo e ninguém se feriu. O telhado foi refeito.

A condição pedagógica também era complexa e difícil. Possuía um elevado número de alunos diagnosticados com deficiência, principalmente deficiência mental. Na maioria dos

casos, eram crianças filhas de mães usuárias de drogas, sem nenhum acompanhamento específico. Havia ainda casos de violência; casos de abuso sexual dentro e fora da escola, que foram encaminhados para o conselho tutelar; drogas e dificuldade na relação com algumas famílias.

A situação socioeconômica da comunidade escolar era bastante precária. A maior parte vivia em situação de miséria. Tinham desempregados e outros empregados com o salário mínimo de motorista, comerciante, marceneiro, mecânico e doméstica, entre outros. Uma grande parte dos alunos eram beneficiários do Bolsa Família, programa do Governo Federal para famílias de baixa renda<sup>15</sup>. As famílias eram oriundas do próprio bairro ou regiões circunvizinhas.

Os recursos didáticos utilizados na escola se restringiam aos livros didáticos, DVD, TV, aparelho de som e biblioteca. Os projetos desenvolvidos na Escola B, após algumas parcerias firmadas com outras instituições públicas e privadas, eram: projeto Bombeiro-mirim, voltado para o treinamento de primeiros socorros, onde somente os estudantes selecionados participavam (em parceria com o Corpo de Bombeiros Militar) e projeto de esporte – saúde na escola (em parceria com o Serviço Social do Comércio – SESC). Esses projetos aconteciam no período matutino e vespertino. A participação dos alunos era vinculada ao comportamento em sala de aula e à sua frequência nas aulas.

Por fim, a diretora, o vice-diretor, as coordenadoras, a maioria dos professores e os alunos eram presentes na escola, embora houvesse algumas exceções, que costumavam faltar com frequência. Os profissionais da instituição tinham medo da região em que a escola estava localizada, porque ocorriam muitos assaltos e violência. Inclusive eu ficava um pouco tensa, com receio, mas, felizmente, não aconteceu nenhuma situação desagradável enquanto fui coletar os dados.

b) Caracterização da sala de aula da professora Malu: 2º ano A – matutino

A sala de aula da professora Malu era apertada, com uma pintura antiga, aparência escura e paredes riscadas pelos alunos. O ambiente era quente porque não tinha janela. Nela continha um birô e uma cadeira para a professora, um quadro branco, vinte e seis cadeiras para as crianças, fechadura da porta quebrada, dois ventiladores que faziam muito barulho

---

<sup>15</sup> Esta informação foi obtida nas fichas de matrículas dos alunos.

quando estavam ligados, um armário, um mural com os nomes e as atividades dos alunos e alguns cartazes colados na parede.

A turma possuía 25 alunos matriculados no ano de 2015, sendo treze meninos e doze meninas. A faixa etária deles era de sete a oito anos. As crianças apresentavam um comportamento bastante agitado, ativo, às vezes discutiam, xingavam e brigavam entre si. Para Malu, o nível de desenvolvimento dos alunos era considerado ruim. Quase nenhum deles sabia ler e, no final do ano letivo, apenas doze dos vinte e cinco foram alfabetizados.

#### c) Observações das aulas da professora Malu

Observamos oito dias das aulas da professora Malu na turma do 2º ano A no turno matutino, no período de um mês. Íamos de dois a três dias por semana. A primeira observação aconteceu no dia oito de abril de 2015. Fizemos uma pausa devido à greve e retomamos em 07 de julho de 2015.

Ao entrarmos em sala, no primeiro dia de observação, a professora Malu nos apresentou aos alunos, que nos receberam bem, e foi logo dizendo: “não espere muita coisa da prática pedagógica, não” (MALU, 2015).

Durante esse mês observamos quatro aulas de Português, três de Matemática e três de Ciências. Malu trabalhava uma ou duas disciplinas diariamente. Em todas as aulas, as cadeiras da turma eram sempre organizadas em filas, por conta do espaço apertado da sala e do número de alunos. A metodologia de ensino adotada pela professora estava voltada para o uso do livro didático, respondendo questões e copiando atividades no quadro para os alunos escreverem no caderno e responderem. Seu tempo curricular era um pouco desperdiçado, já que, na maioria das vezes, o primeiro momento da aula era apenas para copiar e o segundo para dar a resposta da atividade aos alunos. No final das aulas, sempre passava atividade para as crianças pintarem e, assim, conseguia mantê-los ocupados e calmos.

Observamos que os conteúdos priorizados nesse momento foram os das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que são as avaliadas no IDEB.

#### d) Filmagens das aulas da professora Malu

Iniciamos as filmagens das aulas da professora Malu no dia 28 de julho de 2015 e as finalizamos no dia 18 de dezembro de 2015. Gravamos dezenove dias de aula, no decorrer de cinco meses, também em dois dias por semana. Foram filmadas doze aulas de Português,

nove de Matemática, duas de Ciências, uma de Geografia e uma de História. Lembrando que a professora também trabalhava de uma a duas disciplinas por dia de aula.

Malu em sua prática pedagógica utilizava bastante os livros didáticos, algumas atividades fotocopiadas e todos os dias passava cópia do quadro no caderno e atividade de pintura. O planejamento das aulas era dividido com as professoras das mesmas turmas: cada semana uma professora do 2º ano fazia e repassava para as outras, esse era o combinado. Ou seja, cada professora planejava individualmente, sem o auxílio da coordenadora ou de outra colega de trabalho. Não tinha nenhum momento reservado para a interação entre as professoras e a coordenadora. Cada uma se virava como podia.

Durante o período de filmagem das aulas da professora Malu, gravamos as aplicações das Provinhas Brasil. Foram vinte questões em cada teste. As professoras das turmas dos 2º anos trocaram de turmas no momento da aplicação. Os alunos estavam inquietos, apresentavam sinais de cansaço e sono. Demonstravam que queriam acabar logo. Malu considerava errado que as próprias professoras corrigissem as Provinhas, porque poderiam colocar o que quisessem, já que os alunos respondem a lápis, e que só iria corrigir se a coordenadora desse tempo na escola para ela corrigir, porque não iria levar trabalho para casa. Portanto, foi a coordenadora quem corrigiu. Malu disse que “ficou muito triste porque os alunos inteligentes se deram mal”, e, por isso, não concordava com a prova. Uma dessas gravações foi usada para a sessão de ACS, como será mostrado no capítulo da análise dos dados.

Nosso objetivo com as filmagens foi produzir o material de análise da professora Malu nas sessões de ACS.

#### e) Conhecendo a professora Malu

A professora Malu tinha 50 anos de idade em 2015, ano de coleta de dados deste estudo. Atuava havia doze anos em sala de aula e trabalhava na Escola B havia nove anos. Atuava pela manhã em Maceió e à tarde em outra escola no município de São Miguel dos Campos. É graduada em História pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em 2004, especialista em geo-história e estava cursando o 5º período do curso de Letras na UFAL. Apesar de sempre ter pensado nele como primeira opção de formação, disse que iria desistir porque era muito teórico.

Malu nasceu em Engenho Cuaibabuca, no Estado de Pernambuco, filha de um administrador de engenho de cana-de-açúcar e uma dona de casa. Tinha sete irmãos, sendo

cinco mulheres e dois homens. Foi criada pela avó. No decorrer dos estudos se preocupou em ser uma aluna estudiosa, dedicada, que fazia suas atividades sozinha, sem ninguém precisar pedir para que fizesse. Sempre sonhou em ser professora por causa da sua professora da primeira série, que era muito boa e serviu de inspiração e modelo: “a mesma postura que eu tenho hoje em sala de aula, era a mesma postura que ela tinha. A mesma postura, o mesmo jeito, assim, séria. Meus alunos me acham muito séria” (MALU, 2015). E por achar uma profissão difícil, apesar de bonita, sua família não queria que ela fosse professora. Morava com suas quatro irmãs em um bairro da região periférica da cidade de Maceió. Estava solteira e não tinha filhos. Ia e voltava do trabalho de ônibus ou carona com suas colegas de trabalho.

Segundo Malu, a avaliação do IDEB era negativa para o desenvolvimento da sua atividade docente, pois o teste não provava nada. Via o teste como desnecessário no modo como era realizado, com muitos textos, pouco adequado para as crianças que ainda não estavam alfabetizadas, o que era a sua realidade. Discordava das escolas que planejavam suas aulas baseadas na avaliação do IDEB, pois considerava que isso bitolava o ensino. Ela priorizava os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática porque acreditava que os alunos precisavam aprender primeiro elas para só depois aprenderem as outras, não relacionando essa opção com o teste. Era, na verdade, uma preferência pessoal sua. A professora aparentava estar no seu limite, esgotada, estressada com seu ofício e, também, com seus alunos. Não se preocupava com a meta do IDEB, mas, ao mesmo tempo, sabia que seria responsabilizada pelo mau desempenho dos alunos, e por isso dizia que seu papel era importante no momento de aplicação das provas.

### 5.5.3 Etapa: Realizações das Histórias de Vida<sup>16</sup>

#### 5.5.3.1 Escola A - Professora Taís

A entrevista de HV com a professora Taís foi realizada no dia dezessete de novembro de 2015, em sua residência. Durou 01:27':21". Taís nos falou sobre sua família, sua vida como aluna, sobre como foi fazer o magistério e por que escolheu ser professora. No início solicitamos que a professora contasse sua história de vida da infância à vida adulta, destacando também como foi acontecendo seu processo de escolarização e formação. Somente depois utilizamos o roteiro<sup>17</sup>.

<sup>16</sup>Suas Histórias de Vida serão analisadas no capítulo da análise dos dados (Capítulo 6).

<sup>17</sup>O roteiro usado na História de Vida da professora Taís está no apêndice A.

Ao perguntarmos o que Taís achava da experiência de narrar sua história de vida, ela falou que gostou porque se lembrava de coisas que estavam esquecidas e por ver por quantas coisas havia passado na vida e na profissão. Nas palavras dela: “lembrei-me de coisas que há muito tempo eu não lembrava, de alunos meus” (TAÍS, 2015).

Essa entrevista facilitará na compreensão da professora pesquisada, sua história individual e coletiva. Trata-se de um processo de reflexão. Ou seja, à medida que ela conta sua história de vida, reconstrói-se e se dá conta de seus sucessos e insucessos. O intuito é que essa história de vida nos ajude a conhecer a professora e que, assim, possamos investigar quais as interferências do IDEB no estilo profissional dela.

#### 5.5.3.2 Escola B - Professora Malu

Fizemos a entrevista da HV da professora Malu no dia 30 de outubro de 2015 em sua casa. Teve a duração de 01:46':00". No início pedimos para ela contar sua história de vida da infância à vida adulta e seu processo de formação. Depois, utilizamos o roteiro<sup>18</sup>, como foi feito também com a professora Taís. Malu nos contou sobre sua família, sua vida de estudante, o seu gosto pelo estudo e que sua escolha pelo magistério sempre foi um sonho.

A respeito da experiência de narrar sua história de vida, a professora Malu disse que era como se fosse um desabafo, já que a carreira docente não se define somente com sucesso, mas também com muitos obstáculos. E ainda complementou dizendo:

Gostei da experiência porque a gente acaba lembrando-se de coisas que a gente não percebeu. Que a gente percebe agora. Tem muita coisa que a gente fez e passa despercebido. E quando a gente lembra, poxa, eu consegui fazer isso. Acho que eu me lembrei de certas coisas que eu nem lembrava mais, que tinha passado despercebido e a gente acaba lembrando (MALU, 2015).

A intenção é que essa história de vida nos ajude a compreender melhor a professora e que cheguemos ao objetivo deste estudo.

#### 5.5.4 Etapa 4: Seleções das Filmagens e construções de roteiros

##### 5.5.4.1 Escola A - Professora Taís

---

<sup>18</sup>O roteiro da História de Vida da professora Malu está no apêndice A.

Após assistirmos a todas as aulas que filmamos da professora Taís, selecionamos uma aula de Matemática por esta expressar de forma mais significativa sua prática pedagógica rotineira, o que regularmente acontecia em suas aulas. Com isso, procurando apreender seu estilo predominante em sala de aula, seu fazer pedagógico, que possuía as seguintes características marcantes: utilizava o livro didático; copiava atividade no quadro para os alunos copiarem no caderno e responderem; mantinha os alunos sempre ocupados com diversas atividades; dava atenção especial aos alunos com dificuldades e preenchia todo o seu tempo curricular em sala de aula.

Outro episódio que escolhemos foi o da aplicação da Provinha Brasil de Português, que foi feita no final do ano letivo de 2015, onde Taís demonstrou preocupação com o resultado e agiu com bastante cautela. Aplicou a prova em sua própria turma e deu muito tempo para os alunos responderem às questões com calma.

Depois da seleção da aula e da Provinha, fizemos as edições dos dois episódios para facilitar o momento de análise da professora sobre sua atividade nas sessões de ACS.

#### *5.5.4.2 Escola B - Professora Malu*

Das aulas que foram filmadas da professora Malu, selecionamos uma aula de Português, de forma que representasse, de maneira geral, a prática docente predominante de Malu, que tinha como principais características: fazer atividade no quadro para os alunos copiarem e responderem; uso contínuo do livro didático; priorizava os alunos que possuíam maior nível de desenvolvimento, deixando de lado os com mais dificuldades e colocava a culpa nas crianças, dizendo que elas não prestavam atenção, não queriam aprender. Seu tempo curricular era mal aproveitado. O outro momento escolhido foi o da aplicação da Provinha Brasil de Português, realizada no fim do ano de 2015, na qual a professora explicou as regras do teste. Ela seguiu o ritmo dos alunos, que foi bem rápido, mal acabava de ler a pergunta e as crianças respondiam e pediam para ir para a próxima questão. Durante a aplicação da Provinha Brasil as professoras trocaram de turmas, como o MEC recomenda.

Por fim, assim como foi feito com a professora Taís, editamos dois episódios com o intuito de tornar mais fácil o momento de análise da atividade da professora Malu nas sessões de ACS.

## 5.5.5 Etapa 5: Realizações das sessões de Autoconfrontações Simples das professoras

### 5.5.5.1 Escola A - Professora Taís

Produzimos dois episódios a partir do objetivo deste estudo para realizarmos duas sessões de ACS, conforme a proposta de Clot, com a professora Taís. O primeiro episódio foi feito a partir de uma aula de Matemática e foi denominado Meses do ano: calendário, que durou 00:20':38"; o segundo foi feito a partir da aplicação da Provinha Brasil, chamado de Provinha Brasil – português, que teve duração de 00:17': 23".

Realizamos as sessões de ACS<sup>19</sup> no dia 28 de setembro de 2016, na casa da professora Taís. Taís assistiu, fez alguns comentários e respondeu aos questionamentos que havíamos elaborado com antecedência. Todos os diálogos filmados nessas sessões foram transcritos e analisados no sexto capítulo desta tese.

Sobre a vivência nas sessões das ACS, Taís disse que gostou muito e que iria mudar sua postura em sala de aula.

Eu adorei (risos). Gostei muito. Foi bom, viu. Foi bom porque aí eu vi como é que eu estou. Como eu falei no início, parece que eu estou dando aula para adultos. Para alunos que já sabem. Que todos sabem. Que todos conseguiram compreender. Em certos momentos eu fui impaciente. Não nesse, mas nos outros vídeos, eu acho que dá para notar, mas é bom a pessoa ver. Foi bem válido. Gostei muito vou mudar a minha postura a partir de amanhã (risos). São crianças. Às vezes, você impõe as coisas. Você quer por que quer. Você exige. Cada um tem seu tempo, tem seu grau de dificuldade. Para mim foi bem válido. Adorei (TAÍS, 2016).

A professora fez uma reflexão sobre seu fazer docente à medida que viu sua atividade real de trabalho e percebeu o real da atividade, ou seja, o que deixou de fazer, o que poderia ter feito diferente. Foi um momento rico para a professora.

### 5.5.5.2 Escola B - Professora Malu

Selecionamos uma aula de Português e dela produzimos um episódio nomeado Leitura e escrita, que ficou com a duração de 00:26':35", e escolhemos a aplicação da Provinha Brasil para fazer outro episódio, chamado de Provinha Brasil – Português, que teve 00:16':09", para que fossem realizadas as duas sessões de ACS, conforme a proposta de Clot, com a professora Malu. Os episódios foram produzidos a partir do objetivo deste estudo.

---

<sup>19</sup> Os roteiros utilizados nas sessões de Autoconfrontações Simples da professora Taís está no apêndice B.

A respeito das sessões de ACS Malu disse:

Mulher, eu não gostei não, olha... Eu reprovoo essa professora (risos). Eu quero sair dessa profissão. Eu quero sair. Eu já estou muito estressada. É o estresse. Ali eu estava estressada. Eu estou estressada todo dia. Porque quando eu entro na sala de aula eu já estou estressada. Porque quando eu entro, eu já sei o que é que eu vou aguentar lá dentro. Já entro estressada. Aí eu quero sair. Quero mais não. Para mim não vale a pena mais não ser professora. Para mim não (MALU, 2016).

As sessões de ACS<sup>20</sup> foram realizadas no dia 12 de outubro de 2016, na residência da professora. Malu assistiu, fez seus comentários e respondeu às perguntas que nós elaboramos. Por fim, os diálogos filmados nessas sessões foram transcritos e analisados no próximo capítulo, vejamo-los um pouco mais adiante.

### 5.5.6 Etapa 6: procedimentos de análise dos dados

A análise e interpretação dos dados produzidos neste estudo foi feita através do procedimento de elaboração dos Núcleos de Significação proposto por Aguiar e Ozella (2013), a partir das entrevistas de HV e das sessões de ACS realizadas com as professoras Taís e Malu, participantes desta pesquisa. Nossa intenção é revelar o movimento das realidades investigadas.

Segundo Aguiar e Ozella (2013), o Núcleo de Significação é um procedimento metodológico que ajuda a apreender a constituição dos significados que os sujeitos atribuem às suas atividades, indo além da aparência dos dados empíricos e se aproximando das zonas de sentido. Desse modo, precisaremos inferir as significações. Ou seja, “por meio de um trabalho de análise e interpretação [...] [é que podemos] caminhar para as zonas mais instáveis, fruídas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Para chegarmos aos Núcleos de Significações, passamos por três fases distintas. A primeira fase é denominada de pré-indicadores. Após o material gravado e transcrito, são realizadas várias leituras, para se destacar e organizar os pré-indicadores, que são os temas diversos, que aparecem com mais frequência, os mais importantes, mais enfatizados nas falas dos informantes e que tenham a ver com o objeto de estudo (AGUIAR; OZELLA, 2013).

A segunda fase é chamada de indicadores. Nela faz-se uma segunda leitura, para aglutinar os pré-indicadores de acordo com sua complementaridade ou contradição, levando-

---

<sup>20</sup> Os roteiros usados nas sessões de Autoconfrontações Simples da professora Malu está no apêndice C

nos para os indicadores que nos permitirão formar os núcleos de significações (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Para concluir, a terceira e última fase consiste na construção do núcleo de significação. De posse desse conjunto (os indicadores e seus conteúdos), deve-se voltar ao material transcrito e iniciar-se uma primeira seleção dos trechos que esclarecem os indicadores. A partir daí será iniciado um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significações através de sua nomeação. Assim, foi possível verificar as transformações e contradições que ocorreram no processo de construção dos sentidos e dos significados, considerando as condições subjetivas, contextuais e históricas dos sujeitos investigados (AGUIAR; OZELLA, 2013).

O Núcleo de Significação é construído a partir da fala do sujeito pesquisado, que neste caso foi obtida através das análises das cenas filmadas e das HV. Nesse sentido, Aguiar e Ozella (2013, p. 311) enfatizam que:

“o movimento analítico interpretativo não deve ser restrito à fala do informante, ele deve ser articulado (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político e econômico, permitindo o acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade”.

Em suma, trata-se de uma fala temática carregada de significações internas (pensamento) e externas (fala, comunicação), que precisa ser apreendida conforme o contexto no qual foi produzida. No próximo capítulo apresentamos as análises dos dados desta pesquisa.

## **6. ANALISANDO OS ESTILOS DESENVOLVIDOS POR DUAS PROFESSORAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MACEIÓ: A INTERFERÊNCIA DO IDEB NA ATIVIDADE DOCENTE**

Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos (Miguel Arroyo).

Compreendemos, através da CA, que as prescrições do ofício não dão conta da atividade realizada pelas profissionais, devido às inúmeras possibilidades que o real permite. As professoras, ao realizarem suas atividades, ressignificam as prescrições, tais como a aplicação da Provinha Brasil, conforme as suas histórias pessoais de vida, seus valores e as condições materiais com que atuam. Por isso, a atividade realizada nunca é somente a atividade prescrita, ela é a atividade que venceu diante das diversas atividades possíveis.

Com base na abordagem sócio-histórica, o sujeito é considerado um ser social, histórico e cultural e, ao mesmo tempo, um ser único e singular. A partir desses pressupostos, observamos os movimentos que as professoras investigadas neste estudo fazem ao significarem e ressignificarem suas atividades, de acordo com as subjetividades presentes no seu estilo e com o seu gênero profissional, ambos marcados pelas questões culturais, econômicas, políticas e sociais.

Buscamos aqui apreender de que formas o IDEB interfere no desenvolvimento da atividade docente das professoras, sujeitos desta pesquisa, procurando observar em que medida os seus estilos estão voltados para atender às demandas do índice. O objetivo é investigar quais as interferências do IDEB no estilo profissional de duas professoras da rede pública de Maceió. Buscamos verificar o movimento de reflexão realizado pelas professoras quando se depararam com sua Atividade Real nas sessões de ACS. A partir disso, procuramos destacar o que elas sentiram necessidade de explicar, se gostaram da atividade que realizaram e em que situações o IDEB teve destaque nas cenas das aulas analisadas. A partir disso, analisamos as mudanças, indecisões, certezas ou ambiguidades em relação ao papel do IDEB nas suas aulas.

Neste capítulo descreveremos os episódios filmados das professoras juntamente com as sessões de ACS, e, também, analisaremos os Núcleos de Significação que foram inferidos e sistematizados a partir das sessões de ACS das professoras e das entrevistas de HV.

## 6.1 Estilo predominante das professoras e IDEB

### 6.1.1 Escola A – Professora Taís

Inicialmente faremos a descrição dos episódios filmados e das sessões de ACS realizadas com a professora Taís, para, em seguida, apresentarmos o primeiro núcleo de significação que revela o estilo aproximado da professora.

*6.1.1.1 Descrevendo a aula “Meses do ano: calendário” (Realizada no dia 27 de outubro de 2015, durou 2h e 10min.).*

A professora escreveu no quadro um texto com o título e o ano que dizia: o tempo de um ano é dividido em doze meses. Em seguida, colocou uma lista com os números e nomes de cada mês e escreveu uma atividade com as seguintes questões:

- 1 Qual é o primeiro mês do ano e o último?
- 2 Usando números podemos registrar o dia e o mês de um ano.

Veja quatro de novembro, o dia: 4 e o mês: 11. Dia vinte e cinco e mês três, o dia: 25 e o mês de março. Agora usando números escreva:

- a) O dia e o mês em que estamos? 27/10.

Após responder no quadro, com os alunos, às perguntas, Taís entregou outra atividade, agora fotocopiada, e pediu para que os alunos pintassem de vermelho os quadrados com os meses que terminassem com 30 dias.

Notamos que essa aula ficou restrita a copiar a atividade do quadro no caderno e responder às questões. Foi possível perceber que poucos alunos se interessaram pelo tema que a professora estava falando e pedindo para eles responderem. A maioria deles ficou dispersa. Boa parte dos alunos somente copiou no caderno o que estava no quadro. Quem observa a aula tende a achar que o objetivo não foi alcançado. O conteúdo foi muito pouco explicado e explorado pela professora. Ela se resumiu a ler e responder as questões de modo mecânico, não trabalhando o assunto de modo mais prático, aprofundado ou atrativo para as crianças. Não fez nenhuma relação do calendário com situações da vida cotidiana dos alunos.

*6.1.1.2 Autoconfrontação simples 1: “Meses do ano: calendário” (Realizada no dia 28 de setembro de 2016, durou 1h e 12min.)*

A professora Taís assistiu à sua aula com atenção, ficou séria e calada na maior parte do tempo. Desde o início da sua reflexão sobre a atividade desenvolvida, reconheceu que a aula planejada não havia cumprido os objetivos propostos. E, ao ser perguntada sobre o objetivo dessa aula, respondeu:

O objetivo era eles conhecerem, passar a conhecer o calendário, quais são os meses. O mês um, qual o mês? O mês dois, qual o mês? [...] A ordem dos meses tinha o seu número (TAÍS, 2016).

Taís afirma que recebe ajuda da coordenadora no planejamento das suas aulas. Não conseguimos visualizar no decorrer de suas aulas uma ligação entre o conteúdo abordado e a realidade cotidiana dos alunos. Tudo era muito voltado para a resolução de questões escritas no quadro, no livro didático e em atividades fotocopiadas.

É importante dizer que a professora só deu conta da sua atividade real e o real da atividade quando assistiu ao vídeo e notou o que foi e o que não foi realizado. Pois, quando perguntamos se em algum momento durante essa aula ela pensou em mudar os rumos dessa atividade, sua resposta foi não. Mas, se fosse dar essa aula novamente, Taís disse que mudaria, seria diferente. Não ficou satisfeita com a aula e se aprofundaria mais. Considerou essa aula importante para o aprendizado dos alunos, apesar de não ter sido interessante.

A professora parece perceber que a aula não atingiu o objetivo e se culpa por não ter obtido êxito nela. Ao se observar realizando sua atividade achou que sua forma de dar aula estava muito voltada para um público adulto e não para as crianças.

Observamos, pela sua fala, que Taís atribuiu os problemas desta aula à sua postura de tratar os alunos como se fossem adultos. Em nenhum momento mencionou ou reclamou de sua condição de trabalho na escola, de sua formação, da intensificação da sua atividade por causa das avaliações externas ou de outros fatores que pudessem afetar sua aula.

*6.1.1.3 Descrevendo a aplicação da Provinha: “Provinha Brasil – Português” (Realizada no dia 02 de dezembro de 2015, a aplicação durou 1h e 40min.)*

A professora Taís explicou todas as regras para a realização da Provinha Brasil para as crianças, dando as seguintes instruções:

Só podem sair quando terminar ou na hora do intervalo; Não pode olhar pelo do colega; Não pode responder em voz alta; Prestar atenção na pergunta que a professora está fazendo, o que é para fazer na Provinha; Ler com atenção; Não precisa ter pressa; Pensar antes de marcar; Eu vou repetir três vezes a pergunta, o que é para fazer na prova; Não precisa ficar ‘tia isso, e isso?’ Nada; tem que prestar atenção; depois que marcar a resposta fica em silêncio, não precisa ficar avisando que já respondeu, nem dizendo que fulano ainda está fazendo, porque atrapalha. Tem texto e vocês precisam de atenção para ler. Se um falar, quem está lendo esquece o que estava lendo; essa é a Provinha Brasil final, na primeira Provinha tiveram uma nota boa e nessa vão ter que ser bem melhor (TAÍS, 2015).

Entregou as provas e mostrou onde deveriam escrever o nome completo e colocar a turma. Disse que só poderiam abri-la quando ela dissesse para o fazerem e que só virariam a página da prova quando ela mandasse, que não queria ninguém adiantado, que quem tivesse respondido esperaria ela dizer a próxima questão e que não era para ninguém ficar lendo alto. Foi de banca em banca entregando a prova às crianças. Disse, ainda, que só era para marcar uma resposta e esperou que todos escrevessem o nome para depois iniciar a leitura das questões.

Durante a aplicação da Provinha Brasil, alguns alunos reclamaram da prova, dizendo que estavam cansados, e perguntaram por que estavam fazendo a prova. A professora disse que não foi ela quem fez a Provinha, que foi o MEC, o Governo, e um dos alunos disse que o Governo é chato. Ela ficou em silêncio.

#### *6.1.1.4 Autoconfrontação simples 2: “Provinha Brasil – Português” (Realizada no dia 28 de setembro de 2016, durou 1h e 18min.)*

Quando pedimos para Taís descrever essa atividade, ela disse:

Essa Provinha Brasil é para avaliar o nível do aluno. É o (pausa) nível da escola, entendeu? Ajuda no IDEB porque dependendo desses alunos, aí conta para o IDEB (TAÍS, 2016).

A professora Taís disse que não faria nada diferente na aplicação dessa prova, pois seguiu as instruções estabelecidas. Afirmou que só teria mais paciência e passaria mais tranquilidade para os alunos.

O objetivo da Provinha Brasil para a professora Taís é:

Avaliar o nível da turma, para a gente ver depois no que eles sentiram mais dificuldade para trabalhar no decorrer do ano. E na segunda Provinha, já ter trabalhado no que eles sentiram dificuldade (TAÍS, 2016).

Taís admitiu uma vez que se sentia pressionada com a avaliação da Provinha Brasil e que, por isso, também priorizava as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, já que, com o intuito de alfabetizar seus alunos, dava mais ênfase aos conteúdos dessas matérias. Ela vê o fato dos alunos reclamarem e dizerem que estão cansados na hora da prova como algo natural, já que ela mesma considera a Provinha Brasil cansativa e muito longa para as crianças. Entretanto, não discorda da avaliação do IDEB, mesmo tendo mencionado a pressão da avaliação e a cobrança. Afirmou apenas que o exame deveria ser menor, com menos textos.

Vejam agora o primeiro núcleo de significação elaborado a partir do primeiro episódio filmado da professora Taís.

#### *6.1.1.5 Núcleo 1: O estilo docente predominante da Professora Taís na escola com o IDEB alto*

Os indicadores aglutinados neste primeiro núcleo de significação, nas sessões de ACS da professora Taís, foram: 1 – A atividade realizada pela professora e 2 – Planejamento da atividade docente e as avaliações externas.

No decorrer desta pesquisa, observamos que o primeiro momento das aulas da professora Taís tendiam a seguir uma rotina em que predominavam as atividades de cópia e resoluções de exercícios. No segundo momento, mais resoluções de tarefas do livro didático ou fotocopiadas e, no fim da aula, utilização de jogos.

Suas atividades diariamente seguiam o livro didático, escrita no quadro ou tarefas fotocopiadas. Também utilizava alguns jogos educativos no final das aulas. Os alunos sempre faziam as atividades propostas pela professora. Seu tempo curricular era totalmente preenchido. Sua atividade era baseada, na maior parte do tempo, na aplicação de tarefas.

As disciplinas que Taís priorizava eram Português e Matemática, as disciplinas incluídas na avaliação do IDEB. Além disso, os alunos também eram preparados para se saírem bem no teste da Provinha Brasil, através de atividades específicas. Havia um dia da semana reservado somente para se responder questões parecidas com as que caíam no teste; existia, também, a aplicação de um simulado exatamente como a Provinha Brasil, que era feito em dois dias: um para Português e outro para Matemática. Um dia antes da prova oficial,

a professora revisava a matéria com os alunos. Diariamente as crianças resolviam questões que costumavam cair no teste. Até os jogos, utilizados normalmente no final das aulas, eram pensados como estratégias que ajudariam as crianças a se concentrarem e pensarem antes de responder às questões e não saírem marcando aleatoriamente as respostas.

Esses jogos ajudam os alunos a pensar antes de realizar qualquer atividade porque você faz uma avaliação com eles, eles já vão marcando, não leem a questão e param para pensar. Ajuda tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa (TAÍS, 2016).

Taís se preocupa bastante em conseguir alfabetizar seus alunos e também demonstra claros esforços para seguir as orientações a fim de que os alunos saiam-se bem na Provinha. Por isso, o exame do IDEB parece representar, para ela, apenas mais uma estratégia nesse processo. Assim, dedica-se em realizar diversas atividades com as crianças, parecidas com o que encontrarão no teste, uma espécie de treinamento, de preparação.

A professora concorda com a avaliação do IDEB. Acredita que o exame contribui positivamente na sua atividade e na “aprendizagem dos alunos”, no processo de alfabetização. Ela tem uma prática de ensino expositiva, que exige pouca reflexão dos alunos e pouco relacionada com a realidade cotidiana das crianças, pois seu foco é o bom desempenho da Prova Brasil.

Taís parece perceber a Provinha Brasil como uma avaliação que é parte do seu trabalho junto aos alunos, parte da alfabetização das crianças, porque ajuda a se observar em que os alunos apresentam mais dificuldades e, também, demonstra em que os professores e a equipe escolar pode estar falhando. Para ela, a avaliação funciona como um guia, uma orientação da atividade docente. O IDEB parece já estar incorporado como medidor de qualidade de sua atividade.

Esse ano a coordenadora está passando muitas atividades parecidas com as da Provinha Brasil. Que tem pequenos textos, com interpretação, Língua Portuguesa, número de sílabas, número de letras, textos para dizer se é um convite, se é um texto informativo. Nós estamos trabalhando muito em cima disso. [...] A gente já trabalha umas atividades, já para ajudar na Provinha (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

É possível perceber a influência da Provinha Brasil estimulando uma certa competição na escola, que luta para não perder o lugar de destaque que vem ocupando no IDEB. Nesse sentido, o resultado da Provinha Brasil influencia fortemente as ações da escola e suas

atividades junto aos alunos. Taís admite que é preparada para realizar sua atividade docente de acordo com o que cai na Provinha Brasil.

A Provinha Brasil já faz parte da rotina da Escola A a ponto da professora Taís afirmar que a avaliação do IDEB, na sua escola, não mudou sua forma de dar aula. Ainda que a forma da professora dar aula não tenha mudado, percebe-se que houve um grande rearranjo das atividades, de forma a acomodar atividades voltadas para o bom desempenho dos alunos na Provinha, apesar de Taís e sua escola já virem fazendo um trabalho com a alfabetização das crianças, foco da Provinha Brasil. A avaliação do IDEB, da Provinha Brasil, parece apenas se apropriar disso. Assim, percebemos nas falas dessa professora um sentimento de satisfação, como se o resultado da Provinha fosse apenas uma legitimação natural do trabalho que já vinha sendo executado.

De fato, observamos que a rotina das aulas da Profa. Taís envolve inclusive um dia específico da semana que ela reserva para resolver apenas questões de avaliações anteriores da Provinha Brasil. Suas aulas são baseadas em resolver questões todos os dias da semana. Os conteúdos eram muito pouco explorados para dar lugar a atividades em que predominavam a realização de tarefas pelos alunos.

Foi possível perceber, ainda, que Taís sente-se diretamente responsável pelo desempenho dos alunos na Provinha Brasil e vê seu papel como fundamental na nota geral do IDEB da sua Escola. Mas há, também, uma clara política institucional de orientar a professora para manter o bom índice da escola no IDEB. Percebemos que a política da Escola A e, portanto, da professora Taís, priorizando a alfabetização das crianças, acabou por confundir-se com a missão de manter o índice do IDEB da escola elevado. A missão prioritária da escola encaixou-se perfeitamente nos objetivos da política do IDEB.

A avaliação positiva do IDEB na Escola A indica a reafirmação de um trabalho que já vinha sendo feito na instituição, ou seja, o que já estava dando certo na escola se confunde com o indicador de desempenho e tudo acaba naturalmente reorientando-se para o bom desempenho no índice. E, por isso, parece que Taís não consegue mais distinguir uma coisa da outra. Olha o resultado positivo da sua escola no IDEB e acha ótimo. Nesse caso, não somente é muito tranquilo participar do processo, como também há uma avaliação positiva da política do IDEB como um todo.

A organização da Escola A passa uma imagem de ordem e eficiência. Parecia existir uma política educacional comum entre as professoras, que era a alfabetização aliada ao desempenho positivo na avaliação do IDEB. Foi possível perceber que havia uma expectativa alta a respeito do futuro das crianças e uma pressão pelo resultado do IDEB. As crianças eram

cooperativas e obedientes à professora Taís, indicando um alinhamento por parte de todos em atingir os objetivos da escola.

A interação verbal entre Taís e as crianças era limitada no sentido de ficar restrita ao controle e sequências curtas de perguntas e respostas. Raramente havia discussões sobre questões abertas no decorrer de suas aulas. Existia uma urgência por parte da professora para que os alunos realizassem as diversas tarefas diárias. As respostas dos exercícios eram prontamente verificadas e corrigidas. A professora parecia estar preocupada com uma transmissão de conteúdo eficiente, mesmo sendo de um jeito tradicional e sem muita criatividade.

A professora Taís teve a oportunidade de observar e problematizar suas aulas durante a ACS. Inclusive chegou a dizer que “deveria ter uma filmadora em cada sala para poder a pessoa refletir sobre certas atitudes, que às vezes você faz as coisas e não sente” (TAÍS, 2016). Quando percebeu o que foi realizado e o que deixou de ser realizado, refletiu e comparou seu jeito de atuar em sala de aula do início da sua carreira até o presente e percebeu o quanto sua prática pedagógica mudou.

[...] Eu acho que eu mudei muito meu jeito de ensinar de quando eu comecei para cá, porque, assim, eu brincava mais, eu dava mais espaço, mais abertura para as crianças (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Taís enxergou o quanto sua atividade realizada não possibilitou a aprendizagem de todas as crianças da turma. Admitiu que “alguns ficaram sem saber, não conseguiram entender” (TAÍS, 2016) o conteúdo trabalhado, que foi o calendário. A respeito da aula, afirmou que:

Não foi muito interessante, mas foi importante. Não foi interessante porque deveria ser uma aula mais dinâmica. Deveria ser uma aula que eu realmente conseguisse chamar a atenção deles para o que estava sendo dado, o conteúdo (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Notamos que a preocupação focada em alfabetizar as crianças e também em atender às demandas do IDEB permitiu ainda mais que a professora Taís fizesse uso de atividades mecânicas com os alunos em um ritmo acelerado. Embora Taís não admita que a avaliação tenha alterado seu jeito de dar aula, utilizava diversas atividades de preenchimento diárias, uma atrás da outra.

Taís observou que sua atividade estava muito voltada para adultos: “parecia que eu estava, não sei se eu estava dando aula para adultos [risos]. Eu me vi assim, porque eu acho

que nem adulto consegue” (TAÍS, 2016). Ela percebeu, através da ACS, o quanto sua atividade cobrava e exigia das crianças uma responsabilidade de adulto. Na verdade, ela está apenas repassando uma responsabilidade de adulto inerente à avaliação em larga escala do IDEB, que tende a cobrar das crianças um desempenho e uma seriedade própria de adultos.

Ela se sobrecarregando, empenhada que está em dar conta das diversas demandas do seu ofício, e cansada por atuar em sala de aula nos dois horários, em escolas diferentes, devido à má remuneração, na tentativa de complementar a renda, percebeu o quanto sua Atividade Real foi pobre. Não conseguiu fazer nenhuma relação do conteúdo com a vida das crianças, exigindo que elas apenas fizessem as tarefas propostas de modo mecânico, automático, assim como é a Provinha Brasil.

Taís analisou sua atividade realizada e, como Clot (2007) propõe com a CA, fez da experiência vivida na ACS um momento de reflexão para o desenvolvimento de novas atividades. Além disso, a professora notou alguns anacronismos na sua prática docente, além do fato de que havia muito pouca participação dos alunos.

Apesar da professora Taís atuar em uma escola considerada com o IDEB alto, é possível perceber na atividade realizada o quanto os alunos estão cada vez mais distantes de uma educação para exercer a cidadania. Ao contrário, estão apenas sendo preparados para responderem testes, atividades sem nenhuma relação crítica com a sociedade, até porque os saberes que poderiam auxiliar nesse processo não são priorizados. A capacidade de crítica da professora e dos alunos fica cada vez mais enfraquecida.

A política atual de produtividade da educação, que intensifica a atividade docente e avalia apenas o desempenho dos alunos com um índice, tem agravado e distanciado cada vez mais o aspecto político e social da cidadania na educação. Infelizmente “a perspectiva do adestramento e do treinamento tem sido dominante” (FRIGOTTO, 2015, p. 40) no processo de ensino. O progresso no aumento do indicador do IDEB vem demarcado pela lógica da exclusão, seleção e competitividade. A formação humana fica em segundo plano em detrimento da formação técnica, profissional (FRIGOTTO, 2015).

Observando o que deixou de ser feito em sua atividade, Taís se culpa por não ter atingido seu objetivo:

Eu me culpo muito, às vezes eu vou dar uma aula eu não consigo. Quando eu vejo que eu não consegui chegar ao meu objetivo (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Eu me senti uma carrasca [risos] porque eu não sorri, com a cara fechada, lá na frente, porque eu deveria estar circulando pela sala, ajudando (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

A seriedade de suas aulas reflete a seriedade com que assume a avaliação imposta pelo IDEB. Ao ver sua atividade realizada, Taís disse que faria totalmente diferente se fosse dar essa aula novamente:

[...] Eu senti nessa aula que eu fiquei muito [...]. Acho que eu deveria ter reforçado mais essa aula. Porque eu vi aí, foi uma coisa muito rápida (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Eu deveria ter me aprofundado mais. Fazendo outros questionamentos, fazendo com que eles falassem mais, eles respondessem, tirasse as dúvidas deles (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Eu acho que eu deveria ter me aprofundado mais, ter levado outros tipos de calendários e ter dado mais atenção para aqueles que eu notei que estavam completamente perdidos (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Agora seria completamente diferente. Eu levaria um calendário, outro tipo de calendário. Fazia como eu estou fazendo esse ano, xerocava aquele mês. Por exemplo: o mês de janeiro, o dia da semana, tudo no calendário. Me aprofundava mais (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Notamos, assim, que Taís demonstra ter um estilo, como diz Clot (2007), reprodutor, com um poder de agir diminuído, pois se apega basicamente aos livros didáticos, em atividades mecânicas com escrita e resoluções de questões e a aulas expositivas quase nunca relacionadas com a realidade das crianças, como foi visto nessa aula. A forma como a Escola A se organiza, em prol da avaliação, e a aceitação sem ressalvas da professora com os testes e preparação dos alunos para se saírem bem, como observamos no decorrer deste estudo, revelam um estilo docente fortemente orientado pela nota do IDEB. Esse estilo acaba adotando o índice como modelo de qualidade e de sucesso escolar, ou seja, como uma política de qualidade adequada. A professora manifesta querer continuar na competição e trabalha continuamente para manter a nota alta. Logo, verificamos que o IDEB é uma meta prioritária para a Escola A e Taís, e é isso que define o estilo reprodutor da professora, que reproduz uma qualidade orientada para o sucesso de uma política voltada para um bom desempenho que só pode acontecer através de condições educacionais muito específicas, tornando-se a exceção que confirma a regra, produzindo um certo sentimento de satisfação.

Porém, é importante destacar-se que ter um estilo voltado para um índice de desempenho não significa dizer que se tem qualidade no ensino, pois o que se tem é, na verdade, uma adequação imposta pelas políticas de avaliação neoliberal, com suas mazelas,

como já procuramos apontar, com um sucesso que, se não soa falso, com certeza é muito limitado.

A avaliação baseada em testes de proficiência, tão disseminada atualmente, revela a crença de que as provas são a “solução” para aprimorar o desempenho dos alunos. Porém, no decorrer dos anos, pesquisas têm mostrado que, ao invés de trazerem resposta positiva à educação, esses exames vêm alterando a organização do trabalho escolar (SOUSA, 2014).

Ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, ao não se considerar nas análises dos resultados das provas os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares, difunde-se uma noção restrita de qualidade que estreita o currículo e induz a homogeneização do que se ensina em território nacional (SOUSA, 2014, p. 411).

A restrição da concepção de avaliação da aprendizagem à medida de desempenho do aluno abriga e compactua com a seletividade e exclusão, fortalecendo uma cultura de avaliação há muito tempo presente na escola. A responsabilização das escolas e dos professores pelos resultados da avaliação, juntamente com o recebimento ou não de incentivos, deixa subentendido que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade (SOUSA, 2014).

É importante frisar-se que a avaliação da aprendizagem precisa analisar todo o processo educativo, levando em consideração os impactos da desigualdade social e regional, os contextos culturais, a formação e os salários dos professores, as condições físicas e os recursos disponíveis nas instituições de ensino (SOUSA, 2014).

Para quem busca a democratização do ensino, é um desafio romper com essa noção de qualidade que fica restrita aos resultados das provas aplicadas. As políticas gerencialistas da educação, atualmente, têm intensificado e responsabilizado a atividade docente. Seus efeitos são vistos tanto nas definições curriculares, com a padronização nacional, como nas avaliações com exames em larga escala, atingindo o sistema de ensino de modo amplo e profundo. Amplo no sentido de atingir quase todas as categorias docentes e profundo porque atingiu o modo de ensinar, no que se refere à forma de ensinar e ao que deve ser ensinado, ou seja, o método e o conteúdo (HYPOLITO; OLIVEIRA, 2012). De fato, essas políticas afetam o estilo e o poder de agir dos professores.

Portanto, é necessário ressignificar-se o papel das avaliações em larga escala na melhoria da educação pública. Avaliar é fundamental na garantia do direito à educação, no entanto, esta atividade não pode ser reduzida a um indicador de desempenho dos alunos e seus

resultados não podem ser interpretados exclusivamente como responsabilidade das escolas e professores.

### 6.1.2 Escola B – Professora Malu

Primeiro serão descritos os episódios filmados e as sessões de ACS da Malu, posteriormente veremos o primeiro núcleo de significação que apresenta o estilo aproximado da professora.

#### *6.1.2.1 Descrevendo a aula: episódio 1 – “Leitura e escrita” (Realizada no dia 25 de novembro de 2015 com duração de 2h)*

A professora escreveu um texto intitulado “a festa” em uma cartolina e colou no quadro, depois escreveu cinco perguntas no mesmo quadro para os alunos copiarem no caderno e responderem conforme o texto. Em seguida foi chamando de três em três alunos para lerem o texto juntos. Posteriormente, respondeu às questões no quadro, juntamente com as crianças. Por fim, fez um ditado no quadro e foi chamando um aluno por vez, pedindo para que eles escrevessem no quadro a palavra que ela dizia do texto. Então a criança procurava a palavra no texto e escrevia. Ao final do ditado, dez crianças participaram desse momento. Por fim, pediu para todos os alunos juntos lerem o texto do quadro.

Sobre o objetivo dessa aula, a professora disse que “era leitura. Leitura é sempre o meu objetivo de aula hoje. É sempre leitura porque é complicado demais fazer esses meninos lerem” (MALU, 2016).

Entretanto, ao se analisar o vídeo da aula, fica evidente que o objetivo proposto não foi atingido, pois enquanto a professora tomava a leitura dos alunos em trio, no quadro, os outros alunos ficavam conversando, brincando e nem todos foram chamados para fazerem a leitura. Assim, como ela não deu tempo para as crianças responderem às questões, os alunos somente copiaram no caderno as respostas que Malu foi escrevendo no quadro. Durante toda a aula, a maioria das crianças não se importou com a leitura que estava sendo feita. A estratégia didática adotada foi envolvente apenas para os que participaram diretamente da atividade.

#### *6.1.2.2 Autoconfrontação simples 1: “Leitura e escrita” (Realizada no dia 12 de outubro de 2016 com duração de 1h e 41min.)*

A professora Malu assistiu à sua aula com atenção e relatou o quanto sua atividade docente é complexa e difícil. Que alfabetizar os alunos na rede pública de ensino tem sido cada dia mais complicado. E chegou a dizer que não está mais suportando.

O objetivo dessa aula foi a leitura. Porém, ao se ver a cena, alguns aspectos deixam dúvidas de que a meta tenha sido cumprida. Quando perguntamos se Malu havia realizado tudo o que pretendia nessa aula, ela respondeu que “não, de jeito nenhum” (MALU, 2016) e que o realizado não saiu como o planejado, porque faltou muita coisa. Ela coloca toda a culpa no comportamento indisciplinado dos alunos. Não mencionou as condições materiais de trabalho, ou sua formação, ou a falta de apoio pedagógico na escola. A Professora Malu atua em um cenário pobre, carente de recursos pedagógicos e de um trabalho educacional coletivo.

Poderia ter sido melhor, claro, se eles prestassem atenção, se eles se interessassem, mas pelo barulho, pela conversa, pelo estresse, eu não achei ruim não (risos). Deixou, muita coisa, deixou de ser realizada. Você não consegue realizar tudo, não. O que me impediu de realizar o que havia planejado foi o barulho, a conversa, a falta de atenção, tudo isso (MALU, 2016).

Porém, quando perguntamos o que a professora mudaria nessa aula, ela disse que não mudaria muita coisa. Que os alunos são muito mecanizados, só se calam na hora em que estão escrevendo.

#### *6.1.2.3 Descrevendo o episódio 2: “Provinha Brasil – Português” (Realizada no dia 03 de dezembro de 2015, a aplicação durou 41min.)*

A professora entrega a Provinha Brasil de banca em banca a cada aluno e dá um tempo para eles preencherem o cabeçalho. Em seguida, dá algumas orientações para as crianças: “prestem atenção no texto, tem muito texto. Leiam os textos direitinho para não marcar errado. Vocês vão marcando aleatoriamente e acabam marcando errado” (MALU, 2015). Depois iniciou a leitura das questões e os alunos foram respondendo. “Gente espere que eu fale a pergunta para poder marcar a resposta. Por isso, esperem, esperem que eu fale não marquem antes” (MALU, 2015).

Durante a aplicação da Provinha Brasil os alunos apresentam insatisfação com a prova e, pela impaciência, percebe-se que querem se livrar o quanto antes daquela situação. Pedem para a professora ler logo a pergunta e mal ela acaba de ler a questão eles já dizem que responderam, a maioria sai marcando as respostas aleatoriamente, apenas para terminar logo o

teste. Tanto a professora Malu quanto as crianças não gostam da avaliação. Quem vê a cena filmada percebe isso claramente. Malu é contra a avaliação do IDEB.

*6.1.2.4 Autoconfrontação simples 2: “Provinha Brasil – Português” (Realizada no dia 12 de outubro de 2016 com duração de 1h e 05min.)*

Nesta sessão de ACS, a professora Malu disse logo de início que a avaliação da Provinha Brasil é chata e não compreendia o porquê dela ser feita. É um teste obrigatório do Governo Federal que ela não compreende qual é o interesse, que o dela é nenhum. Sempre afirma e reafirma o quanto não concorda com essa avaliação.

Malu faz questão de deixar claro que na Escola B ninguém trabalha em favor da Provinha Brasil, do IDEB. Tem escola que faz isso, porém, a dela não. Não fazem uma preparação dos alunos para responderem aos testes, como vimos na Escola A. No entanto, afirma que ao priorizar a alfabetização, dessa forma, indiretamente, tende a atender alguns conteúdos da Provinha.

Em síntese, a professora Malu, cuja escola tem tido IDEB muito baixo, parece de fato não focar ou incluir em seu planejamento de aula a realização da Provinha Brasil. Apesar de tecer críticas a essa política, na prática acaba se alinhando à política ao priorizar as disciplinas de Português e Matemática, por serem as disciplinas necessárias à alfabetização. Algumas questões chamam atenção a respeito de Malu. A primeira é seu nível de esgotamento, pois ela aparenta estar no seu limite. Também é possível observar a descrença e desânimo em relação a seus alunos e à sua profissão.

Passemos agora para o primeiro núcleo de significação elaborado a partir do primeiro episódio filmado da professora Malu.

*6.1.2.5 Núcleo 1: O estilo profissional predominante da professora Malu, de uma escola com o IDEB baixo*

Os indicadores inferidos neste primeiro núcleo de significação nas sessões de ACS da professora Malu foram: 1 – Atividade realizada pela professora em uma escola pública; 2 – Esgotamento e adoecimento docente; 3 – Comportamento e nível de aprendizagem dos alunos; 4 – Condições materiais para desenvolver a atividade e 5 – Livro didático principal instrumento utilizado pela professora.

No desenvolvimento da sua prática, Malu utilizava, todos os dias, atividades do livro didático, ou cópia no caderno das atividades escritas no quadro. Raramente utilizava atividades fotocopiadas. Normalmente, no início ou final da aula, passava uma atividade envolvendo a pintura, que ela chamava de “atividade para acalmar as crianças” (MALU, 2015).

Sua rotina girava em torno de passar muitas tarefas individuais, com as crianças sempre sentadas nas cadeiras, em filas. A aula tendia a seguir um determinado padrão, iniciando com a aplicação de tarefas. Os conteúdos eram pouco explicados ou explorados pela professora. A explicação era dada somente por meio dos exercícios. Chamava constantemente a atenção dos alunos: “Quero todos sentados para prestar atenção e aprender” (MALU, 2015). O tempo curricular tendia a ser mal aproveitado, praticamente sem a utilização de recursos pedagógicos, a não ser o livro didático e o quadro, que eram seus principais instrumentos de ensino. Algumas pouquíssimas vezes utilizava atividades fotocopiadas, devido ao limite de cópias que cada professora tinha direito por mês na escola.

Observamos que nas aulas da Malu houve predominância nas disciplinas de Português e Matemática, e perguntamos se tinha alguma relação com a Provinha Brasil ou com o IDEB. Disse que não, que tinha a ver com a alfabetização dos alunos. Porém, também afirmou que as crianças do 1º ao 3º ano só deveriam estudar Português e Matemática. No período desta pesquisa, foi o que ela priorizou de fato.

Em suas aulas geralmente dizia: “você não estuda, não aprende porque não quer [...] se vocês prestarem atenção vão entender” (MALU, 2015). Cobrava todos os dias dos alunos se haviam estudado em casa.

A professora Malu considera a sua atividade docente bastante complicada devido à indisciplina dos alunos e às condições precárias na qual atua. “Eu fico tão desesperada! Eu fico tão estressada em sala de aula que eu acho que estou fazendo o mínimo” (MALU, 2016). Para ela, alfabetizar as crianças na rede pública de ensino é um grande desafio:

O professor tem que matar um leão todo dia, minha filha, porque que professora estressada! [risos] [...]. Eles não sentam, não calam a boca um minuto. Menina que barulho. Já pensou? Por isso, que tem professor que endoida, que horror [...], estou chocada (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Achei a professora muito estressada [risos]. Muito estressada. É muito complicado você dar aula em escola pública. É muito complicado você alfabetizar em escola pública. Muito barulho, muito barulho. É muito complicado (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Malu, ao ver sua atividade realizada na sessão de ACS, expõe o quanto sua atividade é difícil. Relata que o desperdício do tempo curricular acontece por conta das inúmeras interrupções que precisa fazer no decorrer da aula devido ao barulho, à falta de atenção e às brigas das crianças.

[...] você vê que foi a aula todinha só para dar esse textinho [...] é complicado demais a pessoa estar sempre parando. É menino conversando, é menino correndo, é menino gritando. A pessoa está sempre parando, sempre parando. O tempo passa que você nem vê (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Hoje em dia, em sala de aula, é raro o professor conseguir dar o seu conteúdo completo numa sala de aula. Não dá, é sempre a metade porque não dá tempo, eles não prestam atenção, eles correm, eles brigam, não dá tempo. É muito difícil, pelo menos eu não consegui, eu não consigo (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Observamos aqui que, embora pertença à mesma rede pública municipal de ensino de Maceió, o cenário e o grupo de alunos com que a professora Malu trabalha é bem diferente do qual a professora Taís atua, como vimos anteriormente. Malu tem um grupo maior de alunos com características distintas, são agitados, barulhentos e algumas vezes agressivos. Ela atua em uma escola grande que não possui um trabalho pedagógico coletivo, ao contrário da professora Taís, cuja escola é pequena e conta com um trabalho coletivo bem articulado.

Sabemos que a relação com os alunos é fundamental no processo de ensino. Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente constituído de interações humanas, logo, as interações com os alunos não representam um aspecto secundário, constituem a atividade da professora Malu, portanto determinam sua pedagogia, já que ensinar exige uma constante adaptação conforme as circunstâncias nas quais se realiza a docência. Os alunos são heterogêneos, são seres sociais cujas características socioculturais despertam atitudes distintas nos professores. Isso significa que o ser humano é complexo, pois possui uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica, simultaneamente, portanto não pode ser reduzido aos seus componentes funcionais (TARDIF, 2014).

Uma boa parte da atividade docente baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos de modo racional, mas também, de perceber e sentir suas emoções, suas alegrias e temores. Os alunos são ativos e podem oferecer resistência à ação do professor. Por isso, nem sempre a atividade prescrita é igual à atividade realizada (TARDIF, 2014). Ou seja, “ensinar é fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos” (TARDIF, 2014, p. 132).

Malu sente-se esgotada no desenvolvimento da sua atividade: “Eu não estou mais aguentando, sinceramente, eu não estou mais aguentando” (MALU, 2016). Ela chegou até a dizer que adoeceu da garganta por causa da indisciplina dos alunos:

[...] Me sinto um pouco frustrada porque eu não consegui fazer mais em sala de aula por conta do barulho. Porque eu queria poder fazer mais, mas infelizmente eu não consigo (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Eu saio da sala em um estresse tão grande... com dor de cabeça, porque tinha dia que eu saia daquela turma com dor de cabeça. Aquela minha turma era muito estressante [...]. Quando eu saia de lá, eu já saia para São Miguel com dor de cabeça, por causa do barulho (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Quando a turma é barulhenta eu faço o que eu posso fazer. Eu faço o que dá para fazer. Inclusive hoje que eu estou com problema de garganta eu não posso falar muito. O meu tom de voz era sempre mais alto do que o deles. Eles naquele barulho todo e o meu tom de voz sempre mais alto. E hoje eu não estou mais podendo. Hoje eu estou dando aula a pulso (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

A professora reforça o papel da indisciplina dos alunos no fato da atividade não ter saído como o planejado. Nesse momento ela não fez relação com as condições materiais precárias na qual atuava na Escola B.

O comportamento e nível de aprendizagem dos alunos, de fato, é uma questão que incomoda bastante a professora Malu. Ela enfatizou essa temática muitas vezes, em uma delas afirmou:

Para eu conseguir dar a aula é complicado. Conversa muito, não presta atenção de jeito nenhum. [...] A maioria não sabia ler. Eu acho que só tinham três nessa turma que sabiam ler [...] de vinte e seis, então é muito complicado (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

O comportamento do aluno é complicado. Não é só o comportamento, é o comportamento, a falta de interesse que é sei lá, ele não tem incentivo em casa. Se eles não têm incentivo em casa, eles já vão para a sala de aula desmotivados (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Outro fato que constitui a atividade da Malu são as condições materiais, que eram precárias. A falta de recursos disponíveis empobrece e dificulta sua docência. “Eu sempre uso quadro e piloto [...] a gente não pode utilizar outra coisa, não tem condição” (MALU, 2016).

A escola só tem material às vezes... inclusive aquela cartolina eu comprei. Às vezes tem, às vezes não. E não para todo mundo, aí quando chega o material aí acaba rapidinho. Aí vai no quadro e no piloto mesmo. Não dá para todas as salas (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

[...] não é todo dia que a gente tem cartolina. E não é todo dia que a gente tem tempo de fazer [...]. A gente não pode utilizar outra coisa, não tem condição [...]. Eu não trabalho com jogos porque os da escola estão incompletos (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Quer dizer, os professores “precisam, o tempo inteiro, reajustar seus objetivos em função da tarefa que estão realizando e de todas as suas limitações temporais, sociais e materiais” (TARDIF, 2014, p. 127).

O livro didático era o único recurso pedagógico da professora Malu, além do quadro e da caneta piloto. Suas aulas ficavam restritas à aplicação das tarefas. Ela não o considerava bom, apesar de utilizá-lo bastante no seu dia a dia na Escola B.

Eu não gosto não do livro. Acho péssimo. Os textos que vêm não são adequados para os alunos (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Os livros de hoje do 1º até o 3º ano o aluno pode riscar. É do próprio aluno. Ele pode usar. Agora quando houve esse projeto “alfabetizar na idade certa” foi que o governo colocou, porque antigamente era só o 1º e o 2º ano que podia usar. Agora é o 1º, 2º e 3º ano. Isso é só com os livros de português e matemática. Os outros são emprestados (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

O governo não quer investir porque a educação brasileira se resume a Português e Matemática. Simples assim [risos]. Os livros que eles podem usar é só Português e Matemática, os outros são emprestados. Agora eu acho que deveria ser todos os livros porque eles gostam mais. Alunos não gostam de escrever do quadro (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Malu tem clareza da política governamental de incentivar o ensino apenas de Português e Matemática. Notamos que, sem recursos pedagógicos, seu único instrumento era o livro, que ainda possuía restrições de uso. Somente no de Língua Portuguesa e no de Matemática os alunos podiam responder diretamente no livro, nos das outras disciplinas tinha que escrever as tarefas no quadro para os alunos copiarem no caderno e responderem. Essa política é uma forma de regular e alinhar a atividade da professora aos interesses das avaliações externas em larga escala, pois são exatamente as disciplinas avaliadas que detêm privilégio sobre as demais.

Percebemos que na Escola B o discurso educacional estava baseado na visão particular de cada professora sobre escola e educação, ou seja, ficava a critério de cada profissional escolher o que desejava trabalhar, conforme sua área de ensino predileta, já que não havia um trabalho pedagógico coletivo comum, nessa instituição de ensino, capaz de orientar a atividade docente. Não existia um projeto institucional orientado para o resultado do IDEB. Malu enfatizava um ensino tradicional, com uma aprendizagem mecânica. Tinha uma expectativa baixa a respeito do futuro das crianças, sempre dizia: “eles não querem nada, não aprendem porque não querem” (MALU, 2016). Parece que a avaliação do IDEB apenas torna público o que já não vinha dando certo na escola B, contribuindo ainda mais para aumentar o

desalento e o adoecimento de Malu. A professora pertence a uma instituição que não conseguiu atingir bons índices nas últimas avaliações, por isso ela destaca algumas falhas da avaliação. Porém, trabalhando sozinha, isolada sua fala, mesmo sendo um reflexo do sistema, tende a ficar desacreditada.

Nesse cenário, conforme Clot (2007), o estilo da professora Malu também pode ser considerado reprodutor. A professora se apega ao uso do livro didático com atividades mecânicas de cópia e resoluções de questões, ou atividades escritas no quadro para os alunos copiarem e responderem. Suas aulas são extremamente expositivas, muito pouco reflexivas e pouco relacionadas ao cotidiano dos alunos. As condições precárias em que atua a docente e a regulação externa da sua atividade dificultam o rompimento dos limites das prescrições do seu ofício.

Malu não apresenta um estilo orientado pela avaliação do IDEB, como a professora Taís. No entanto, seu estilo docente tende a refletir a precariedade institucional, resultando em um baixo resultado no IDEB, gerando o fracasso escolar e desencanto profissional. Sem conseguir melhorar o índice, tendo-o sempre baixo, isso provoca em Malu um efeito de entregar os pontos. Mesmo trabalhando em uma escola grande, predominantemente desempenha sua atividade de forma solitária e em condições precárias.

A multiplicidade de papéis, a precarização e a pressão por resultados da política de avaliação têm ocasionado sofrimento e culpabilização aos docentes. A professora pode perder o sentido da sua atividade, por ver que seu esforço não consegue atender às expectativas esperadas, e terminar adoecendo. Sentindo-se desesperançada, desmotivada, não propõe novas formas de exercer sua atividade, quer dizer, não produz um estilo de ação que minimamente atenda às necessidades de seus alunos. Assim, submete-se às prescrições do gênero, enfraquecendo seu poder de agir (TRAESEL; MERLO, 2013).

As formas gerencialistas de controle e regulação da atividade docente são visíveis no que e como ensinar, assim como na precarização do trabalho, com mais carga de trabalho no dia a dia e um grande arrocho salarial, num contexto escolar empobrecido que atende populações pobres com diversas necessidades sociais para além do que a escola pode e deve proporcionar. Os professores estão sendo muito exigidos e muito mal remunerados. O resultado disso é bastante dramático e sofrido (HYPÓLITO; OLIVEIRA, 2012).

O adoecimento, o esgotamento docente, está relacionado ao sentimento de impotência por não conseguir realizar o que gostaria na sua atividade. A frustração contínua causa um sentimento de incapacidade, de perda de sentido, fazendo com que a professora pense até se irá continuar ou abandonar a profissão. A avaliação do IDEB na Escola B aponta algumas

dificuldades pelas quais a instituição já vinha passando há um tempo, ou seja, mostra o que já não vinha bem. Por outro lado, não foi possível observar nenhuma ação efetiva que pudesse reverter o quadro, como a própria política do IDEB aponta.

## **6.2 Estilo predominante: trabalho coletivo e expectativa das professoras**

Notamos que a forma como as escolas investigadas nesta pesquisa, denominadas de A e B, organizam-se, seus tamanhos, suas políticas pedagógicas, seus contextos e demandas, o modo como as professoras Taís e Malu respectivamente acolhem ou não a avaliação do IDEB e suas expectativas sobre a docência e as crianças afetam diretamente seus estilos docentes.

### 6.2.1 Escola A – Professora Taís

Na Escola A, mesmo sendo uma instituição pequena, observamos que havia uma ação coordenada coletiva da equipe, que priorizava a alfabetização das crianças e o cumprimento da meta do IDEB, e que existia um trabalho coletivo entre as profissionais do ensino envolvido com esses objetivos. Nesse sentido, notamos que a avaliação do IDEB se confundia com o trabalho que já era feito na escola. Por isso, a professora Taís não consegue distinguir a diferença entre a alfabetização das crianças, que era uma grande preocupação da instituição, e a proposta do indicador de desempenho do IDEB. Na verdade, parece que ambos os objetivos terminam se alinhando e Taís não enxerga que são coisas diferentes. Ela simplesmente olha os resultados do índice e acha ótimo porque é bom fazer parte do grupo que recebe destaque na mídia. E, de fato, é.

A professora Taís demonstrava ser uma profissional muito preocupada em cumprir com suas obrigações de docente. Em suas falas, enfatizava sempre que a sua maior preocupação era alfabetizar as crianças e, também, melhorar a nota do IDEB. Ela era pontual e responsável.

Agora vejamos o segundo núcleo de significação, elaborado a partir do episódio 2 – Provinha Brasil Português, filmado da professora Taís, que apresenta o trabalho coletivo desenvolvido na Escola A.

*6.2.1.1 Núcleo 2: Atividade docente – a busca coletiva da escola pela alfabetização e pelo desempenho do IDEB<sup>21</sup>*

Os indicadores aglutinados que formaram o segundo núcleo de significação da professora Taís nas sessões de ACS foram: 1 – Apoio pedagógico e 2 – IDEB: Preparação dos alunos para a Provinha Brasil.

Na Escola A, percebemos que há um trabalho coletivo que tem como prioridade alfabetizar e, também, obter sucesso no IDEB. Logo, na medida em que a instituição de ensino busca enfaticamente fazer com que os alunos aprendam a ler e contar, seu interesse se alinha à ideia da avaliação do IDEB, que busca apenas verificar o nível de aprendizagem das crianças nas disciplinas de Português e Matemática, enquanto as outras disciplinas terminam sendo deixadas de lado, ficam em segundo plano, pois o objetivo principal é que as crianças sejam alfabetizadas.

[...] Nós priorizamos mais Português e Matemática. Aí tem a pressão, esse negócio da Provinha Brasil é Português e Matemática (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Terminou a Provinha você corrige, você já sabe naquilo que você vai trabalhar. Que você vai dar mais apoio. Procurar fazer mais atividade sobre aquela questão [...]. Quando nós corrigimos, a coordenadora faz um levantamento. Assim, tantos alunos tiveram dificuldade nisso, assim, você já tem um percentual [...]. A gente prioriza mais questão de leitura, de matemática, adição essas coisinhas fáceis. Já preparando para a Provinha (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Fica evidente o quanto o currículo, a didática da professora e o conteúdo se adequam às avaliações externas. É uma reestruturação educativa que tem levado a um processo de submissão da escola e dos professores ao indicador de desempenho (HYPÓLITO, OLIVEIRA, 2012).

As críticas que Taís fez à avaliação estão voltadas somente para o teste em si, como textos longos e muitas questões, o que torna o exame cansativo para as crianças. A professora, mesmo sentindo a pressão sobre sua atividade, parece não perceber o quanto sua prática pedagógica ficou limitada aos conteúdos que seriam avaliados através da intensa preparação que a escola e a professora faziam para alfabetizar e obter uma boa colocação no ranking de desempenho.

---

<sup>21</sup> Chegamos aos quatro núcleos de significação da professora Taís nas sessões de ACS a partir do processo de elaboração dos quadros dos núcleos que mostram os pré-indicadores, indicadores e o núcleo de significação, que está no Apêndice D deste texto.

Como dito anteriormente, observamos que a avaliação do IDEB na Escola A se apropria de um trabalho que a instituição já vinha desenvolvendo de alfabetização das crianças. Ou seja, o índice reafirma um trabalho que já vinha sendo realizado pelas professoras e coordenadora da instituição de ensino. E, assim, as profissionais da educação vão aos poucos encaminhando sua atividade para trabalhar em prol do IDEB. Elas se reorientam para atingir a meta do índice, criando estratégias para isso, como, por exemplo, a realização de simulados dos testes, reservando um dia específico para trabalhar questões de testes anteriores.

Sobre a Provinha Brasil, Taís explica como é a avaliação, sua maior dificuldade e qual a estratégia adotada na Escola A para conseguir um bom desempenho.

São duas. Quando é a primeira, a gente sente muita dificuldade na interpretação dos textos, para essa agora a gente já vem trabalhando. Quando é na segunda, a pontuação sai bem melhor (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Toda quarta-feira intervenção para trabalhar em cima da Provinha Brasil (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

É nítido o quanto a Escola A e a professora Taís trabalham a favor do IDEB, tendo-o como um aliado na alfabetização das crianças e mesmo como critério de qualidade. Adequaram seus conteúdos e métodos de ensino ao que a avaliação exige. Notamos, assim, uma inversão de valores, no sentido de a avaliação ditar o quê e como o ensino deve acontecer, ao invés do contrário. A rotina da professora foi alterada em prol disso.

A professora ressaltou que recebia ajuda da coordenadora pedagógica tanto no processo de alfabetização quanto na avaliação do IDEB.

A coordenadora pega muito no nosso pé para que eles já cheguem no 3º ano lendo, conseguindo interpretar. Para quando chegarem no 3º ano não sintirem tanta dificuldade (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

[...] a coordenadora não nos daria tanto apoio... vamos trabalhar em cima da Provinha Brasil. Como ela fica aqui estão as atividades são parecidas (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Somos preparadas para trabalhar de acordo com o que cai na Provinha Brasil (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

A coordenadora [...] ajuda: “olha, eu trouxe essa atividade para você”. Ela trabalha o projeto, dá suporte, facilita muito, chama todos os alunos, faz leitura, faz o soletrando. O soletrando ajudou muito na questão da leitura. Ela chama os alunos para realmente ver os que estão lendo, para dar um suporte para eles, assim, individualmente (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Sabemos o quanto o trabalho coletivo é fundamental para a atividade docente. Na Escola A os profissionais tentavam coletivamente buscar estratégias para alfabetizar, como, por exemplo, realizar o jogo soletrando entre todas as turmas, fazendo competição entre as crianças das mesmas turmas, selecionando os melhores para competir com as outras turmas da instituição, premiando os vencedores com alguns brindes, com a intenção de estimular o interesse pela aprendizagem da leitura e escrita. Direção, coordenação e professoras se responsabilizavam pela alfabetização de todos. E, do mesmo modo, também atuavam juntos para conseguir elevar o IDEB da escola, reorganizaram-se para isso. Faziam simulados com as crianças antes dos testes oficiais enviados pelo MEC, trabalhavam atividades parecidas com as que caíam nos exames anteriores, preparavam as crianças para responder os testes, o ensino era direcionado para a alfabetização e, conseqüentemente, foi redirecionado para o que seria avaliado.

Portanto, notamos neste estudo que Taís se preocupava em preparar os alunos para os exames de forma natural, como se fosse completamente parte de sua responsabilidade. O ensino ficava voltado para o que seria avaliado, reduzindo o processo criativo e autônomo da professora, ocasionando uma prática pedagógica pobre e uma aprendizagem sem muito sentido significativo para as crianças, já que a professora acreditava que elevar o índice significava conseguir alfabetizar as crianças.

Observamos que foi inculcida, conforme a conceituação de Ball (2005), a cultura gerencialista na Escola A. Seus profissionais buscavam atender aos interesses da produtividade, com uma performance, ou melhor, um modo de ação que desse resultados positivos nos testes, desenvolvendo uma cultura de responsabilização. Surgindo, assim, novas formas de interação e ações na escola e entre a professora Taís e seus alunos. A professora, quando analisou sua atividade realizada, percebeu o quanto sua prática estava superficial e parecia que estava trabalhando com adultos, pela sisudez de suas aulas. Até para dar a seriedade ao processo de avaliação, que havia legitimado oficialmente a qualidade do ensino da sua escola, no contexto da política nacional.

Enfim, a Escola A e a professora Taís se sentiam pessoalmente responsáveis pela “qualidade” da educação. Viam o índice como um indicador de qualidade do ensino e essa percepção interferia diretamente no estilo docente de Taís.

Cada vez mais a noção de qualidade da educação básica vem sendo difundida por meio da avaliação em larga escala. Os testes têm se constituído em meio promissor da melhoria da qualidade do ensino. Essa perspectiva tem causado alterações na ideia de

educação pública ao relacionar qualidade com produção de indicadores, exaltando as diferenças entre as redes de ensino e as escolas (SOUSA, 2014).

Logo, com esta pesquisa, percebemos que na Escola A essa visão de qualidade do ensino tem sido, de fato, ainda mais propagada e utilizada. Por isso, é de suma importância que essa noção de qualidade seja desconstruída e que os reais valores de democratização do ensino sejam enaltecidos, ao invés da perpetuação da segregação da educação.

Apresentaremos, em seguida, o terceiro núcleo de significação, elaborado a partir da entrevista de história de vida da professora Taís, que demonstra sua perspectiva sobre a docência e o futuro das crianças da sua turma.

### *6.2.1.2 Núcleo 3: A perspectiva de uma professora que atua na rede pública de ensino de Maceió sobre a atividade docente<sup>22</sup>*

Os indicadores articulados, ou melhor dizendo, aglutinados e que fazem parte deste terceiro núcleo de significação da professora Taís na entrevista de HV foram: 1 – A escolha do magistério; 2 – Experiências docentes na rede pública de ensino; 3 – Realidade dos alunos e da atividade docente nas escolas públicas periféricas em Maceió e 4 – Perspectiva sobre os alunos.

O magistério, apesar de não ser um grande sonho, foi se tornando um projeto construído no processo de formação da professora Taís. Ela escolheu essa profissão porque não gostava de matemática.

Eu escolhi o magistério fugindo da matemática [risos], da física e da química [risos], mas, assim, sempre quando criança eu brincava de escolinha, eu gostava (História de vida da professora Taís, 2015).

[...] Fiz o magistério, fui gostando, ia para os estágios de observação e gostava. Sempre assim, apesar de ser ainda um pouco tímida, quando era para dar aula eu ia para os estágios: não, tem que ter aula prática. Eu sentia que eu me saia bem (História de vida da professora Taís, 2015).

Não era um sonho de criança, não, sabe? Era uma coisa assim que gostava, mas, não tanto (História de vida da professora Taís, 2015).

Taís, ao longo da sua carreira profissional nas escolas públicas, pelas quais passou em suas experiências docentes na rede pública de ensino de Maceió, desenvolveu uma atividade complexa. Foram muitos os desafios vivenciados por ela, como, por exemplo: precarização do

---

<sup>22</sup> O quadro do terceiro núcleo da professora Taís na entrevista de História de Vida que mostra os pré indicadores, indicadores e o núcleo de significação está no Apêndice E.

trabalho, pobreza, fome e condições de higiene dos alunos, entre outros. Essas realidades constituem o ser professora dela.

Quando você chega na escola pela primeira vez você quer [...]. Foi uma época assim, só era o lápis, os meninos, borracha, não tinha o livro, só era o apagador e o giz. E eu fiz o que pude. Eu fui empolgada pensando que ia arrasar. Pensa que o que você precisar, vai ter... mas o quê? (História de vida da professora Taís, 2015).

A pessoa chega com um gás, vamos não sei o quê, mas depois você vai vendo que a realidade é outra e muito diferente daquilo que você imagina. Fui conhecendo a realidade, porque na faculdade não mostra realmente como é (História de vida da professora Taís, 2015).

São certas coisas que você se depara que às vezes você olha assim, meu Deus do céu, só Jesus. Até hoje mesmo, eu de manhã estou lá no Bio [bairro Benedito Bentes] com contrato. Você vê coisas lá que... Crianças que: ah, tia eu só tenho essa sandália, a minha pocou, eu só tenho essa, como é que eu venho amanhã? Você quer, às vezes, ajudar e não pode, porque se for dar a um tem que dar a todos (História de vida da professora Taís, 2015).

[...] Chegava menino e eu perguntava: por que estava chorando? Ele dizia que estava com fome. Aí eu ia à cozinha e dava um café com pão a ele (História de vida da professora Taís, 2015).

[...] Essas escolas de periferia você olha assim, meu Deus do céu, só Jesus mesmo (História de vida da professora Taís, 2015).

Segundo Arroyo (2013), somos professoras, não apenas exercemos uma função. A atividade docente exige muito mais do que uma mera execução de uma tarefa, como a política neoliberal tem buscado moldar, por meio do seu gerencialismo educacional. Para o autor, “carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós” (ARROYO, 2013, p. 27). Logo, todas as dificuldades encontradas na escola interferirão diretamente no desenvolvimento da atividade da professora, assim como na sua vida pessoal.

Em outros termos, nós professoras “descobrimos as crianças como gente e não apenas como alunos”, ou seja, “descobrimos que nossa docência é uma humana docência” (ARROYO, 2013, p. 53). E nos fazemos humanos a partir das relações históricas, sociais e culturais que vivenciamos.

O enfoque técnico, voltado para a eficiência e qualidade da educação, tem tratado as crianças como objetos de uma fábrica e os professores como suas máquinas. Trata-se de uma qualidade produtiva que visa a segregação, seleção e classificação dos melhores e piores, ou melhor dizendo, a excelência. Entretanto, as condições materiais de desenvolvimento da

atividade docente não são levadas em consideração nesse processo, nem as relações entre os diversos profissionais de ensino que estão nas escolas públicas (IMBERNÓN, 2016).

A coisificação dos educadores, as competências e saberes escolares dos educandos e a aprendizagem medida por um simples indicador quantificável, juntamente com as precárias condições das escolas públicas, tem reduzido ainda mais o processo de humanização dos cidadãos nas instituições de ensino, já que de acordo com Arroyo (2013, p. 64) “nos tornamos humanos na medida em que as condições materiais em que vivemos e as relações que estabelecemos com outros seres são humanas”.

Portanto, reduzir a atividade docente ao domínio de competências pontuais é o mesmo que empobrecer o ofício e, conseqüentemente, o ensino. A intensificação da atividade da professora Taís com as demandas das avaliações externas em larga escala, como o IDEB, a Provinha Brasil, tem contribuído para o processo de desumanização da professora e a tem tornado uma técnica do ensino, além de, conseqüentemente, também diminuir a possibilidade das crianças aprenderem a ser gente, já que o ensino fica restrito a resoluções de questões parecidas com as dos testes e dos livros didáticos.

Para Arroyo (2013, p. 61), “É inadiável criarmos culturas, lógicas escolares que deem conta de processos de ensinar-aprender menos desumanos”. Nem a escola nem a professora sozinha dão conta de reverter as desigualdades sociais. Faz-se necessário e urgente a não mercantilização do ensino.

Sugerimos que se fale da escola não como “um lugar” que diagnostica friamente o ensino com índices de desempenho, mas como um processo de vida com toda sua complexidade, que pretende educar, melhorar a aprendizagem, considerando os limites das instituições ao invés de responsabilizar ou culpabilizar os professores (IMBERNÓN, 2016).

Embora no senso comum a atividade docente seja vista como um trabalho simples, que exige pouca habilidade, na verdade “ser professor sempre foi uma atividade trabalhosa e difícil e agora é muito mais” (IMBERNÓN, 2016, p. 33), com as atuais exigências das avaliações do IDEB, que intensificam ainda mais a docência.

A evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e nas formas de organização da convivência, nos modelos de produção e distribuição [...] levaram a uma mudança no papel das escolas e nas funções dos professores (IMBERNÓN, 2016, p. 34).

Os professores passaram de uma função de instrutor, tecnicista, para a de agente social no decorrer da história da profissão, apesar de agora, em pleno século XXI, termos que

repensar esse debate da instrução e da educação devido às políticas neoliberais da educação (IMBERNÓN, 2016). Para Imbernón (2016, p. 46) “ser professor não consiste apenas em ir fisicamente à escola, dar aulas, promover a leitura e ministrar exercícios e tarefas”. Trata-se de uma atividade relacional, humana, de interação e criatividade.

O modelo neoliberal de educação subordina a cidadania, a equidade e a democracia aos interesses econômicos da competitividade internacional, à lógica do mercado (LIBÂNEO, 2011). E quem é responsabilizado pela qualidade do ensino são exclusivamente os professores, que atuam em condições precárias nas escolas públicas, que são cada vez mais desvalorizados socialmente, que sofrem a intensificação da atividade de trabalho, que são continuamente controlados pelos mecanismos avaliativos do sistema de ensino e que, conseqüentemente, têm diminuído sua autonomia no desenvolvimento da sua atividade.

Em outros termos, o modelo produtivo da educação tem responsabilizado os professores e controlado cada vez mais a sua performance em sala de aula, dificultando o lado criativo e sua autonomia, moldando, assim, de cima para baixo, e de modo uniforme, todas as escolas, com o intuito de padronizar, homogeneizar o ensino e atingir um índice de desempenho que coloque o país em um bom ranking no mercado mundial.

A professora Taís acredita no futuro das crianças, que todas conseguiriam se alfabetizar e concluir seus estudos. Como ela mesma dizia, não era de desistir dos alunos. Tinha uma perspectiva positiva sobre o futuro deles e os comparou com os da outra escola em que trabalhava pela manhã:

Eu acho muito importante os alunos saírem do 2º ano já lendo, produzindo pra quando chegar no 3º ano não ter aquele choque, aquele impacto, aí vão ficar perdidos [...]. Consigam realmente aquilo que todos os professores querem, cheguem no 5º ano sem nenhuma dificuldade, consigam desenvolver as atividades, compreender [...]. Os que eu vejo que estão com dificuldades eu procuro outros meios: bingo, jogos para facilitar o aprendizado deles. Recebo elogios das mães, entrou de um jeito e saiu de outro, está aprendendo. Isso faz você querer fazer sempre mais (História de vida da professora Taís, 2015).

Às vezes eu penso que diferença da época que eu estudava essas crianças hoje. Tudo elas questionam, tudo elas querem saber o porquê. Se você fala elas respondem. Você tem que ter o maior cuidado no que você fala. Na minha época não, era assim: sentava ali, acabou. Tocava ia para o recreio comia meu lanchinho voltava para a sala acabou (História de vida da professora Taís, 2015).

Assim, o que eu acho a diferença essa escola daí [Escola A] geralmente as crianças que começam no maternal vão até o quinto ano. Aí elas já vão se adaptando ao sistema da escola, às regras. Aí quando chega um aluno de fora, você sente uma grande diferença [...]. Eles não são de brigar esses meninos dessa escola (História de vida da professora Taís, 2015).

[...] Aqui [Escola A] não... Você já vê que eles vão mais arrumadinhos, tomam um banho, a mãe se preocupa mais (História de vida da professora Taís, 2015).

Contudo, não é nada fácil ou simples ser professor ou professora e, nessa sociedade globalizada, tem sido cada dia mais desafiador exercer a docência. A perspectiva da professora Taís sobre a atividade docente é a de que é uma atividade complexa, que exige muito empenho e responsabilidade dos professores para conseguir dar conta de todas as cobranças que lhes são exigidas, especialmente nos dias de hoje. Por fim, ela acredita no potencial de seus alunos e no seu desempenho profissional.

Nesta pesquisa, os dados indicam que a professora Taís ajuda a legitimar a política de avaliação do IDEB a partir de um trabalho de alfabetização que já vinha sendo realizado e, por isso, ela não conseguiu notar a diferença entre a política de avaliação neoliberal e a alfabetização das crianças. A professora acreditava que o índice era um aliado que ajudava a verificar o seu desempenho profissional e o nível de alfabetização das crianças. O IDEB, por sua vez, vale-se dessas práticas que já vêm acontecendo a contento para mostrar resultados e servir de parâmetro para as demais, que não conseguem elevar seus indicadores conforme o esperado.

#### 6.2.2 Escola B – Professora Malu

Na Escola B, embora seja uma instituição de ensino grande, verificamos que não existia a presença da figura do coordenador pedagógico, e o trabalho coletivo entre as professoras parecia muito escasso, o que refletia numa escassa preocupação em cumprir a meta do IDEB. Funcionava sob condições precárias e com diversas adversidades, tais como pobreza e violência, entre outras.

A professora Malu era pontual e não costumava faltar às aulas, mesmo quando estava doente. A falta de organização da Escola B, aliada à toda sorte de precariedades e ao modo como Malu critica a avaliação do indicador de desempenho, afetava o jeito de desenvolver a sua atividade.

Observemos, em seguida, o segundo núcleo de significação elaborado a partir do episódio 1 – Leitura e escrita, filmado da professora Malu, que mostra a falta de um trabalho coletivo desenvolvido na Escola B.

### 6.2.2.1 Núcleo 2: a falta de um trabalho coletivo na escola, o desenvolvimento da atividade docente<sup>23</sup> e o IDEB

Os indicadores que formaram esse segundo núcleo de significação das sessões de ACS da professora Malu foram: 1 – A falta de apoio pedagógico e 2 – O planejamento da atividade é feito conforme a preferência da professora.

A professora Malu relata a falta de apoio pedagógico que vivencia no desenvolvimento da sua atividade. É uma atividade solitária, realizada em um ambiente precário, com um público bastante pobre e com muitas dificuldades.

Eu sempre planejo só. Nem a coordenação, nem as outras professoras [...]. A gente só entrega o planejamento, agora se a coordenadora olha eu não sei [risos, gargalhadas] [...]. Cada professor trabalha do jeito que acha melhor (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Observamos, no decorrer desta pesquisa, que na Escola B não existia um trabalho coletivo, em equipe, que ajudasse na atividade da professora Malu. Era uma atividade solitária e bastante desafiadora devido à violência dos alunos, às condições precárias de trabalho, a alguns atritos entre os profissionais da instituição etc.

Os dados apontam que o IDEB, além de não conseguir atuar de forma a melhorar os indicadores da escola, cria um clima de desalento. A Escola B, que já não estava bem, fez a professora Malu adoecer ainda mais. Trabalhando sozinha, não há como amenizar, trabalhar todo o seu sofrimento, suas angústias profissionais, reforçando um sentimento de que tudo depende exclusivamente de seu desempenho pessoal. Embora faça uma crítica consistente à política de avaliação do IDEB, sua voz não tem escuta. Sozinha, e em sofrimento, não recebe créditos. A instituição tinha problemas, Malu parecia que estava adoecendo e o IDEB aprofundou o que já não era bom.

O planejamento da atividade da professora Malu era voltado para as disciplinas e conteúdos escolhidos de acordo com suas convicções. Sozinha, escolhia trabalhar o que acreditava ser o melhor para os alunos, já que, na Escola B, não havia um direcionamento coletivo das atividades. A coordenadora não sentava com as professoras para dar auxílio na parte pedagógica, como vimos na Escola A, apenas recebia os planos de aulas.

---

<sup>23</sup> Os quadros dos núcleos da professora Malu nas sessões de ACS, que mostram os pré-indicadores, indicadores e os núcleos de significação, estão no Apêndice F e foram formados quatro núcleos.

Existia um combinado entre as professoras das mesmas turmas sobre o plano de aula. A cada semana uma professora fazia o planejamento para as mesmas turmas. Por exemplo: tinham três turmas do 2º ano, as três professoras dividiam a elaboração do plano da semana, cada uma individualmente planejava para as três turmas como se as crianças fossem as mesmas, mas esse planejamento não envolvia o grupo de docentes. Uma professora elaborava o plano e apenas repassava para as outras duas executarem, caso desejassem. Nas palavras de Malu:

Cada uma que faz o seu planejamento. A gente só se une uma vez por ano. Aí uma vez por ano fica decidido das turmas se juntarem e cada uma fazer uma parte, fazer uma semana. Eu faço uma semana, aí a minha outra colega faz a outra semana, assim, o plano de aula. Aí a outra colega faz a outra semana (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Eu faço o planejamento da semana e entrego às outras duas professoras para naquela semana trabalharmos aquilo, mas, às vezes, a gente deixa a critério do professor. Assim, quando é uma coisa de Ciências, de História, Geografia deixa a critério do professor porque tem professor que gosta de trabalhar isso, outro gosta de trabalhar outra coisa [...]. Quando é Português ou Matemática a gente prepara para a semana toda (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Percebemos que a professora Malu priorizava as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas suas aulas e quando perguntamos se tinha alguma relação com a avaliação da Provinha Brasil, do IDEB, ela respondeu que não.

[...] Não tem relação não, com a Provinha, não. Tem a ver com a alfabetização. [...] Depende muito do professor. Tem professor que dá todas as disciplinas. Eu é que tenho preferência por Português e por Matemática porque eu acho melhor para a alfabetização (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Na Escola B não há uma preocupação direta com o resultado do IDEB, como vimos na Escola A. Malu não preparava seus alunos para o teste, como a professora Taís fazia. A avaliação externa não era uma prioridade diante de tantas necessidades existentes, desde as condições materiais de trabalho até problemas interpessoais entre os profissionais dessa instituição de ensino.

[...] A nossa escola não pega no pé, não. Não fica direcionando dizendo você tem que dar isso. A escola não faz isso não [...]. Tem escola que exige, mas a nossa não (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

As questões da Provinha Brasil não são trabalhadas continuamente como na Escola A. Não buscam pelos resultados do IDEB, não planejam ou trabalham em prol do que será avaliado nos testes.

Malu criticava as escolas e professores que trabalhavam para atender às demandas das avaliações em larga escala, como a Escola A fazia. Essa noção de qualidade baseada apenas em um indicador de desempenho era questionada pela professora. Ela não concordava com a ideia de dizer que quem não segue a política de avaliação do IDEB não tem qualidade (SOUSA, 2014).

Porém, embora a professora Malu demonstre um pensamento mais crítico sobre o IDEB do que a professora Taís, ela também tem um estilo reprodutor, uma vez que, ao ter que atuar sozinha, acaba reproduzindo o fracasso escolar, como vimos no primeiro núcleo de significação. Não consegue alfabetizar, como desejaria, e nem segue o modelo de atividades do IDEB, caindo num vazio.

Por Malu não conseguir alavancar o indicador de desempenho sozinha, parece ter notado algumas falhas da política neoliberal de avaliação. Porém, sua voz é desacreditada por causa do seu isolamento e adoecimento, levando-a até a não acreditar mais nela mesma como profissional, gerando sentimento de impotência. O que nos parece é que o IDEB piorou seu adoecimento, pois com ele todos ficaram sabendo a situação da Escola B, aumentando as pressões sobre o quadro precário de qualidade da instituição.

Em seguida, mostraremos o terceiro núcleo de significação, elaborado a partir da entrevista de HV da professora Malu, que destaca sua perspectiva sobre a atividade docente e o que ela pensa sobre as crianças.

#### *6.2.2.2 Núcleo 3: A docência na visão de uma professora da escola pública de Maceió<sup>24</sup>*

Os indicadores aglutinados neste terceiro núcleo de significação na entrevista de HV da professora Malu foram: 1 – A inspiração para se tornar professora; 2 – A vontade de exercer o magistério; 3 – Dificuldades no exercício da docência na rede pública de ensino e 4 – Condições de desenvolvimento da atividade docente na rede pública de ensino.

A professora Malu sempre sonhou em exercer o magistério, desde o Ensino Fundamental nunca quis outra profissão.

---

<sup>24</sup> O quadro do terceiro núcleo da professora Malu na entrevista de HV, que mostra os pré-indicadores, indicadores e o núcleo de significação, está no Apêndice G.

Escolhi ser professora por causa da minha professora da primeira série. Eu me espelho nela. Até hoje, na sala de aula, o meu comportamento em sala de aula, eu me comporto como ela. Não que eu queira, mas eu me vejo nela. É como se eu tivesse transferido dela para mim, o ser professora dela (História de vida da professora Malu, 2015).

Eu sempre quis fazer o magistério, as minhas irmãs não: a gente quer o científico. Eu quero fazer o mais difícil. Eu fiz o magistério (História de vida da professora Malu, 2015).

O meu melhor período da escola foi o período da adolescência. Foi quando eu realmente tive certeza que queria ser professora. Eu tive muitos professores que eu gostei muito, outros nem tanto né [risos], mas teve muitos professores que eu gostei muito (História de vida da professora Malu, 2015).

Malu sempre gostou da área da educação, porém “agora infelizmente no Brasil está muito difícil, mas ainda é a melhor área para trabalhar” (MALU, 2015).

Eu gosto de trabalhar com gente, trabalhar com a vida. Eu gosto de educar as pessoas. Eu acho uma profissão bonita, infelizmente é uma profissão muito difícil, mas é uma profissão bonita. A minha família não queria que eu fosse professora [risos] (História de vida da professora Malu, 2015).

A atividade docente, para a professora Malu, é difícil e bonita. Ela tem um saudosismo da sua época de estudante quando se encantou com sua professora da antiga primeira série, hoje 1º ano do Ensino Fundamental. Uma visão romântica da profissão com a aluna ideal que ela foi, que se comportava, gostava de estudar e fazer todas as tarefas. Atualmente considera a docência muito difícil.

Para Nóvoa (2009), a profissão do professor hoje é baseada em um contínuo diálogo com os outros: a sociedade, a escola, a comunidade, os outros professores e os alunos. Exige uma constante reflexão e avaliação, uma busca incansável por sentidos, é um trabalho criativo com compromisso social. Logo, não tem nada de simples, nem natural ou romântico em ser um profissional docente nos dias atuais, pelo contrário, são tantos desafios que os professores enfrentam diariamente em suas salas de aulas nas escolas públicas que muitos deles têm até pensado em desistir da profissão.

As demandas neoliberais atuais sobre a educação, com seu modelo produtivista, têm transformado ainda mais a atividade docente. Conforme Oliveira (2004), a reestruturação produtiva do ensino trouxe novas demandas para os professores, agora precisam atuar na participação da gestão escolar; discussão coletiva do currículo e da avaliação e são submetidos às pressões das avaliações em larga escala, entre outras, gerando intensificação da docência. Não se restringe apenas à sala de aula, como antigamente. Isso vem gerando

maiores desgastes aos profissionais da educação que, devido às baixas remunerações, precisam trabalhar em duas ou mais escolas para complementar sua renda. Além disso, os professores das escolas públicas atuam em condições precárias de trabalho, escolas pouco estruturadas e sem recursos pedagógicos, e isso tem dificultado cada vez mais sua atividade.

A professora Malu lutou muito para conseguir atuar em sala de aula e não foi fácil conseguir as primeiras experiências profissionais docentes. Persistiu até que realizou o sonho:

Aí, vá eu procurar emprego, né? [risos]. Procurei, procurei, mas nunca achei [...]. Eu sempre quis trabalhar na minha área, sabe? Eu não quis trabalhar em outra área a não ser a minha. Aí eu procurei, aí eu nunca encontrei, né? (História de Vida da professora Malu, 2015).

Eu não queria desistir da minha profissão, porque eu sempre quis ser professora. Oh, eu digo, eu quero ser professora, eu não vou desistir. Mas, como eu estou ultrapassada, eu preciso fazer a faculdade. Aí eu digo, eu vou fazer a faculdade. Quem sabe eu fazendo a faculdade eu vou ter mais chance de entrar [...]. fiz para história porque é a minha disciplina preferida (História de Vida da professora Malu, 2015).

Começou a haver os concursos públicos. Fiz o de Recife, não passei. Fiz em Água Preta em Recife, também não passei. Foi quando eu fiz o de São Miguel, aqui, e passei. Aí comecei a trabalhar. Estou há doze anos em sala de aula (História de Vida da professora Malu, 2015).

Aí depois em 2006 eu fiz o daqui [Maceió] passei e entrei em 2007 e até hoje estou em sala de aula, porque por pior que seja, é o que eu gosto de fazer [risos]. É o que eu sei fazer, né? Pior que seja, é o que eu sei fazer (História de Vida da professora Malu, 2015).

Malu tinha uma imagem idealizada da atividade docente, porém com as dificuldades encontradas no decorrer da atividade real, foi sentindo a complexidade que é ser uma professora, principalmente nos dias atuais, em que o trabalho criativo e relacional tem sido limitado devido ao aumento das demandas profissionais. Os professores, “isolados em suas escolas, sofrem com a intensificação das cobranças e sentem-se frustrados diante do pouco êxito de seu trabalho” (PASCHOALINO, 2009, p. 35). Com isso, terminou percebendo que o modelo de “professor ideal”, com que se identificou no início da sua escolha e formação profissional, não existe (ESTEVE, 1999).

Em suas atividades, “os docentes vão construindo a escola possível, nem sempre a escola sonhada” (ARROYO, 2013, p. 12). Cada vez que a atividade dos professores se modifica, de acordo com as necessidades sociais no decorrer da história da humanidade, a sua identidade e autoimagem vai se transformando gradativamente. Porém, é difícil identificar nosso ofício como uma imagem única, somos múltiplos, plurais o que fazemos ou tentamos fazer não cabe em imagens simplificadas (ARROYO, 2013).

O magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vidas tão diversas e tão próximas. Um espaço de múltiplas expressões [...]. Somos um coletivo. Há uma imagem de coletivo na representação social e na nossa representação [...] somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos (ARROYO, 2013, p. 14).

Malu carrega consigo a imagem da sua professora da antiga primeira série, que lhe despertou o desejo em ser professora. Segundo Vigotski (2007), é na interação, na mediação com o outro, que nos tornamos humanos; do mesmo modo, é assim que nos constituímos professores, a partir da troca das experiências que vivemos com os outros professores. E, assim, nós professores vamos construindo e desconstruindo diversas imagens no decorrer da história da profissão, numa relação de amor e ódio (ARROYO, 2013). Trata-se de “um processo social lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e autoimagens” (ARROYO, 2013, p. 29).

A professora Malu vivenciou, em sua atuação docente, no decorrer do seu percurso profissional, diversas situações que comprovam o quanto sua atividade em sala de aula é complexa e difícil, como, por exemplo, o comportamento dos alunos, que é muito diferente da sua época de estudante, hoje são mais indisciplinados e violentos; as condições precárias de trabalho, que sempre fez e continua fazendo parte de seu ofício; a falta de apoio pedagógico e das famílias; a desvalorização social e a falta de respeito com a sua profissão.

Os alunos antigamente não falavam, inclusive eu. Nem eu nem meus colegas falávamos, a gente só escutava. Hoje em dia não [...], eles ficam quietos hoje é difícil, viu? (História de Vida da professora Malu, 2015).

Hoje está muito difícil de trabalhar em sala de aula [...] é muito complicado trabalhar [...]. Não vale a pena hoje nas escolas públicas fazer o máximo, não vale mais a pena (História de Vida da professora Malu, 2015).

[...] A gente hoje dá aula para as paredes. Hoje a gente não está conseguindo fazer um trabalho educativo [...]. Os alunos estão cada dia mais rebeldes, mais mal comportados, mais mal-educados e cada dia mais estão sabendo menos os conteúdos [...] (História de Vida da professora Malu, 2015).

Está complicado hoje você fazer um trabalho de formação, está difícil, está difícil chamar a atenção dos alunos [...]. Até hoje eu não consegui satisfação com meu trabalho pedagógico (História de Vida da professora Malu, 2015).

Os alunos da professora Malu vivem muitas situações cotidianas em seus lares e na sociedade, como falta de moradia digna; desemprego dos pais; fome; pobreza em diversos sentidos, econômico, afetivo; violência etc. São excluídos, muitos direitos sociais lhes são negados. Diante desse contexto, como dizer que a docência é simples, é apenas uma função

técnica? Não tem como ser, e a cada momento da história da educação esse quadro vai se transformando.

Outro fato que agrava ainda mais a atividade de Malu é a precarização da sua condição de trabalho. Falta tudo. Um trabalho solitário, complexo, difícil, que tem causado muito desencanto aos profissionais e levado ao esgotamento e adoecimento de muitos docentes que estão nas escolas públicas de ensino.

[...] Hoje a gente para trabalhar com [...] aluno que não tem um caderno, não tem um lápis, não tem uma borracha, que não tem uma cola, não tem uma tesoura é complicado trabalhar assim. [...]. O professor tem que se virar para trabalhar (História de Vida da professora Malu, 2015).

Apoio pedagógico a gente não tem, material didático, direção, coordenação. É raro a gente encontrar uma direção, coordenação que apoia o professor, é raro. Quando a gente encontra é muito bom, a gente consegue até fazer um trabalho médio, não máximo, mas médio. Mas, quando a gente não encontra é dar murro em ponta de faca (História de Vida da professora Malu, 2015).

A precarização da atividade docente é um desafio diário para os professores das escolas públicas. Se o mínimo para o desenvolvimento da sua atividade não é garantido pelo Estado, como ainda responsabilizar unicamente esses profissionais pelo baixo desempenho dos alunos na avaliação do IDEB? Essas questões não são levadas em conta e as políticas públicas da educação e a sociedade, com o apoio da mídia, têm agredido demasiadamente esses profissionais, culpabilizando-os pelos baixos resultados.

Segundo Oliveira e Vieira (2010), os professores das escolas públicas atuam em condições materiais precárias, são desvalorizados e sofrem com a intensificação da sua atividade. Exatamente por isso, estão sujeitos a ritmos acelerados e sobrecargas de trabalho, assim como a riscos à saúde física e mental.

As condições de trabalho e os recursos, como a infraestrutura da escola, os materiais didáticos e o apoio aos professores, dentre outros, são fundamentais para a atividade docente. A luta por se assegurar esses direitos deve ser contínua entre os profissionais da educação. Logo, “não se pode falar em educação de qualidade, porquanto as condições de produção do trabalho de ensinar persistam precárias” (HYPOLITO, 2012, p. 227).

Essa condição precária de atuação da professora Malu demonstra o avanço do desmonte da escola pública e o quanto essa categoria profissional vem sendo desgastada e conseqüentemente desvalorizada. Impedida de realizar uma atividade como gostaria, termina perdendo o encanto com a profissão.

A professora Malu vê a atividade docente, hoje em dia, como muito difícil e estressante e não tem expectativas sobre o futuro das crianças. Sempre as culpabilizava pela não aprendizagem, pela não alfabetização delas. Não acredita no potencial dos seus alunos, nem em sua própria atuação profissional, demonstrando um sentimento de fracasso, de desilusão com a docência.

Portanto, observamos que a avaliação do IDEB não afetou positivamente a atividade da professora Malu. Ele não reforça uma melhora ou uma virada em relação à sua atuação docente. Ao contrário, o indicador parece piorar o que já não era bom na Escola B, deixando sua atividade ainda mais desgastante e nada estimulante. A instituição, que possuía um baixo índice de desempenho, com condições precárias, não observou sua realidade se alterar de forma a reverter esse quadro, afetando gravemente a professora Malu.

### **6.3 Autorresponsabilização docente**

Verificamos que as professoras investigadas, embora atuem com perspectivas distintas sobre a avaliação do IDEB, responsabilizam-se individualmente pelos resultados da nota do índice.

#### **6.3.1 Escola A – Professora Taís**

Veremos agora o quarto núcleo de significação da professora Taís, que foi elaborado no episódio 2 – Provinha Brasil Português, que revela a autorresponsabilização da professora Taís pelo resultado do IDEB.

##### ***6.3.1.1 Núcleo 4: atividade docente – a culpabilização de uma professora pelo resultado do IDEB***

Os indicadores que compõem esse quarto núcleo de significação da professora Taís nas sessões de ACS foram: 1 – Sobre o IDEB e a Provinha Brasil e 2 – Responsabilização pelo resultado da Provinha Brasil, do IDEB.

A professora Taís achava a avaliação do IDEB, da Provinha Brasil, válida porque incentivava sua atividade no processo de alfabetização dos alunos. Via o índice como uma espécie de termômetro que media o seu trabalho. Se ela fizesse um bom trabalho, teria um bom resultado. Acreditava que o IDEB era positivo para o seu fazer pedagógico:

[sobre a Provinha Brasil] Eu acho válido [...]. Ajuda, porque você vê quando você está corrigindo, você sabe quais questões eles tiveram mais dificuldades para você poder trabalhar em cima daquilo (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

[O IDEB mudou alguma coisa no seu jeito de dar aula?] Não, porque a minha preocupação é que eles saiam alfabetizados (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

O IDEB não influenciou no meu trabalho. Dá um incentivo: ah que bom a escola ficou em tal lugar. Você vê que está fazendo um bom trabalho (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Embora Taís tenha afirmado que o índice não mudou seu jeito de dar aula, ou melhor, seu estilo docente, detectamos o contrário, como já mostramos. De acordo com Ball (2005), o caráter regulador das políticas produtivas da educação endereça os professores a um comportamento performático e a se importar com os resultados, o desempenho.

Eu avalio o IDEB da escola bom. E assim, no ano que vem, de acordo com a Provinha, eu espero que melhore mais um pouco (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

[Você gostou do resultado IDEB para a sua escola?] Gostei porque não ficou tão... né? Porque tem escolas em 20º, 30º aí também, já é o fim [risos] (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Hoje em dia, questionar o IDEB, a qualidade, a eficiência, significa estar fora do discurso hegemônico. Mesmo os docentes sabendo que estão sendo pressionados, muitas vezes, responsabilizam-se unicamente pelos resultados. Ou seja, o Estado já não precisa ficar cobrando, pois as políticas estão se efetivando, por meio de uma hegemonia discursiva que tem sido cada vez mais imposta como a única possibilidade para melhorar a educação (HYPÓLITO; OLIVEIRA, 2012).

Os “exames e os processos de responsabilização pela busca perturbada, por um padrão duvidoso de qualidade que impõe uma culpabilização aos docentes e aos processos de formação” (HYPOLITO; OLIVEIRA, 2012, p. 296) têm impactado intensamente a atividade dos professores e as escolas. Conseguimos ver a responsabilização pelo resultado do IDEB nas seguintes falas da professora Taís:

Eu acho assim, que você trabalha em uma escola. Aí o IDEB lá pra cima. Aí o que é que esses professores estão fazendo? De uma certa forma, cada um sabe a responsabilidade que tem. Assim, tem que conseguir (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

O IDEB é importante porque a minha escola, esse ano, era quinto lugar foi para décimo. Quer dizer, houve uma falha, não só minha, mas da equipe toda. Isso, a coordenadora já pega mais no pé, já ajuda, já dá: trabalhe isso, trabalhe aquilo, já ajuda a você se orientar, ter uma orientação (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

[...] Sinto-me responsável porque se o resultado foi bom, você... realmente eu estou conseguindo transmitir de uma forma correta. Se o resultado foi ruim você tem que se avaliar fazer uma reflexão para ver no que você está errando (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Se for um resultado ruim, você tem que parar mudar o seu planejamento. Se foi bom, você continua, tenta melhorar, fazer uma avaliação no que você está errando, mas também depende muito do nível de cada turma. [...] Acho que o meu papel é fundamental para a nota do IDEB porque eles têm que ter uma base (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Vivemos atualmente em um Estado avaliador e regulador, que trata a qualidade do ensino como uma questão meramente técnica. Entretanto, os indicadores não podem ser tratados como infalíveis, pois diferentes contextos escolares permitem diversas atuações dos professores. Os números dos índices não mostram essa diversidade. Apesar dos prejuízos que essa política de avaliação em larga escala tem causado aos docentes, como por exemplo a intensificação da atividade docente, alguns professores têm naturalizado essa política, como é o caso da professora Taís, neste estudo. Na tentativa de fazer parte do grupo de professores eficientes, empenha-se para conseguir bons resultados e se responsabiliza pelo desempenho dos alunos, sem questionar o papel do Estado nesse processo e mesmo o caráter deste tipo de avaliação. Logo, notamos que a professora Taís, na Escola A, já vinha fazendo um trabalho de alfabetização das crianças e a avaliação do IDEB parece se apropriar disso.

Muitas instâncias políticas e sociais atribuem a responsabilidade da qualidade da educação exclusivamente aos professores. Cada vez mais lhes são dadas novas atividades, porém, sozinhos e atuando em condições adversas, fica muito difícil e complexo dar conta de todos os problemas sociais. Por isso, é muito importante que seja feita uma rede de ações entre todos que compõem a sociedade em prol do objetivo de melhorar a educação (LUDKE; BOING, 2007).

Desse modo, faz-se cada vez mais necessário que essas políticas produtivas da educação sejam discutidas e revistas.

### 6.3.2 Escola B – Professora Malu

Observaremos agora o quarto núcleo de significação da professora Malu, construído no episódio 2 – Provinha Brasil Português, que relata seu processo de culpa pelo resultado do índice do IDEB, embora não concorde com a avaliação.

#### *6.3.2.1 Núcleo 4: A responsabilização de uma professora pelo resultado do IDEB*

Os indicadores inferidos neste quarto núcleo de significação da professora Malu, nas sessões de ACS, foram: 1 – O IDEB e 2 – Responsabilização pelo resultado da Provinha Brasil e do IDEB, mesmo não concordando com a avaliação.

A respeito do IDEB, Malu criticou a extensão da prova, afirmou que seu resultado não significava nada, que essa avaliação não deveria ser feita como é no momento e que os professores não precisavam ficar focados em preparar os alunos para os testes.

[Para você, para que serve o IDEB?] Pra nada. Pra mim, não serve para nada. Para mim é um modo do governo lavar dinheiro. Porque o governo... ele tem que investir na educação, né? Então, eles jogam isso, para poder dizer que investiu, tá investindo, mas não serve para nada não isso aí [...] a prova é chata, muito extensa, muitos textos, tem um monte de textos na prova. É muito chata a prova (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Isso não prova nada não. Porque o aluno, ele assinala qualquer coisa. Ele não sabe ler ele assinala qualquer coisa [...]. Tem aluno que não sabe ler, que é capaz de fechar a prova. Eu tive um aluno que não sabia ler ele tirou as notas mais altas. Já um que sabia ler errou mais do que ele. Aí prova o que isso? Nada (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

[...] Quando eu vejo que uma coisa não faz sentido, eu não me interesso. Acho que não vale nada, não serve para nada [...]. Você não precisa trabalhar diretamente só para fazer a Provinha Brasil. Não precisa isso. Eu acho que você fica bitolado se você fizer isso [...]. Eu acho que não deveria ter. Não dessa maneira que é. Eu acho que deveria ser diferente [...] (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

A professora fez críticas pontuais à avaliação do IDEB, porque a política neoliberal da avaliação atual tem feito muitas escolas e professores assumirem a culpa pelo desempenho precário dos alunos, eximindo o papel do Estado, e esses professores terminam criando estratégias para conseguirem os bons resultados, mudando bastante a rotina e o direcionamento do ensino, tomando como foco principal o que será avaliado, como observamos na Escola A. Quer dizer, tornando a avaliação, como afirma Hypolito e Oliveira (2012), numa busca desenfreada. É claro que o Estado precisa investigar, avaliar, conhecer os resultados das escolas para programar ações, mas não é necessário que todos os esforços do ensino sejam apenas dirigidos a isso.

Porém, apesar da professora Malu considerar o indicador do IDEB falso e não planejar sua atividade em função do que cai nos testes, a mesma sentia-se responsável pelo desempenho dos alunos e desvalorizada, por ser culpabilizada socialmente pelo baixo índice que a Escola B apresentava, dado que o resultado é tornado público a cada edição dos testes. Em outras palavras, notamos que a avaliação do IDEB torna público o que já não vinha dando certo na Escola B, assim como parece ajudar a aprofundar o que não era bom.

A gente podia fazer melhor. Se não fossem esses textos (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

[Você se importa com o desempenho dos seus alunos na Provinha Brasil?] Me importo [...] porque a gente se satisfaz. A satisfação do professor é ver o seu aluno aprendendo. É ver o seu aluno, é, como é que se diz, evoluindo (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Eu não concordo, mas se eles tiverem um bom desempenho para mim é satisfatório [...]. Eu não concordo porque esse desempenho é falso. Entendeu? É um desempenho falso. Agora, para o professor, ele gosta. Professor é vaidoso. Mesmo ele sabendo que o aluno dele não sabe de nada, mas sabe que se deu bem na Provinha Brasil, ele vai se satisfazer. Eu sei que ele não sabe, mas, no IDEB, ele foi bem. Então, para mim é bom para a carreira do professor. É bom para o ego do professor (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

[Você se sente diretamente responsável pelo desempenho dos seus alunos na Provinha Brasil?] Eu me sinto, mas eu não deveria [...]. Porque o jeito que está aquele assunto eu não concordo com essa prova, mas como a gente tem que fazer para o nosso nome não ficar na rua. Aí a gente se esforça, mas, besteira, não é? Besteira porque quando a gente dá o resultado... Eita, a culpa é da professora dele. A culpa é da professora que não dá aula, que não ensinou direito. Porque a gente escuta isso em São Miguel, a gente escuta (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

De acordo com Ball (2005), isso acontece por causa da cultura de responsabilização que a educação produtiva tem incutido nos profissionais do ensino. Verificamos, neste estudo, o quanto a política atual de avaliação da educação tem causado mudanças na identidade dos docentes, na imagem dos professores, que se sentem responsáveis pelos índices e, ao mesmo tempo, são desvalorizados, pois seu nome, sua carreira profissional, fica enfraquecido ainda mais perante a sociedade, podendo ser taxado de competente ou incompetente, independentemente dos efeitos de controle e da regulação produtiva da educação gerados pelo IDEB.

Em outras palavras, a educação produtiva tem contribuído no processo da desvalorização social dos docentes, pois intensifica sua atividade com as demandas das avaliações, controla e diminui a autonomia dos professores, mas não remunera os profissionais dignamente, ao contrário, propõe uma política por mérito, com pagamento de

bônus aos que conseguem atingir as metas em alguns estados brasileiros. Em Alagoas não existe essa bonificação, há apenas premiação das melhores escolas da rede com alguns equipamentos eletrônicos que deveriam ter nas escolas.

Todos sabemos que as escolas de periferia saem pior nos testes, sabemos que os sistemas educativos mais pobres saem pior nas avaliações e sabemos também que as avaliações não têm concretamente ajudado a solucionar os grandes problemas. Então, por que continuar perseguindo um caminho que parece não estar sendo promissor? (HYPOLITO; OLIVEIRA, 2012, p. 300).

Esse modelo produtivo tem buscado soluções pragmáticas e de efeito performático (BALL, 2005) para o ensino, mas, na prática, produz mais efeitos negativos, que se sobrepõem aos positivos, sem gerar um ensino de qualidade socialmente orientado. De fato, essa alternativa tem agravado e muito a educação e a atividade docente, provocando ainda mais a desvalorização profissional dos professores.

Os problemas na educação pública são do conhecimento de todos nós. Há muitos caminhos que podem favorecer a superação deles. Porém, sem resolver o problema salarial e de financiamento da educação pública, não teremos como atingir padrões de qualidade de primeiro mundo. Ou seja, não é possível atingir padrões de qualidade sem que as escolas tenham um padrão de qualidade. A pobreza da escola e dos alunos são fatores primordiais nesse processo (HYPOLITO; OLIVEIRA, 2012). As condições precárias em que a professora Malu atua têm, há anos, atingido diretamente as condições objetivas e subjetivas da realização da sua atividade, causando estresse e esgotamento na docente.

Portanto, nesse sentido, é imprescindível que se invista cada vez mais na educação pública, proporcionando condições materiais dignas de trabalho, remuneração justa, crescimento da carreira, formação, que se repense a política de avaliação da educação etc., para que, de fato, possamos conseguir a tão falada e desejada qualidade do ensino.

#### **6.4 Poder de agir**

Constatamos, com esta pesquisa, que a política de avaliação do IDEB contribuiu para a diminuição do poder de agir das duas professoras estudadas, fazendo com que ambas tenham um estilo docente reprodutor, ainda que em diferentes direções, como vimos anteriormente. Taís reproduz um modelo pedagógico alinhado ao IDEB como referência de qualidade, adequa-se a isso na Escola A, enquanto Malu reproduz o fracasso escolar, na Escola B, pela precariedade de suas condições de trabalho.

#### 6.4.1 Escola A – Professora Taís

Vejamos o quinto núcleo de significação da professora Taís, constituído no episódio 2 – Provinha Brasil Português, que demonstrará o seu poder de ação.

##### *6.4.1.1 Núcleo 5: Atividade docente e IDEB – o poder de agir de uma professora da escola pública*

Os indicadores formados neste quinto núcleo de significação da professora Taís, nas sessões de ACS, foram: 1 – Ser professora hoje; 2 – Aplicação da Provinha Brasil e 3 – Críticas à Provinha Brasil.

Ser professora hoje em dia, para Taís, é estressante, pois são muitas coisas para dar conta. Por isso, faz-se necessário a busca contínua por informações, formações, ser participativo, empenhado e responsável.

A avaliação do desempenho do indicador é aceita pela professora Taís como uma exigência do seu gênero profissional. Ela se empenha, responsabiliza-se e culpabiliza-se pela qualidade do índice, mesmo sentindo a pressão e o aumento das demandas da sua atividade. Segundo Assunção e Oliveira (2009), a intensificação da atividade significa fazer mais coisas com o mesmo tempo que tinha antes do aumento das demandas. Essa aceleração pode prejudicar o ensino e a aprendizagem ao invés de proporcionar a tão sonhada e desejada qualidade que o modelo produtivo da educação tem pregado.

As prescrições da avaliação de cunho neoliberal da Provinha Brasil, do IDEB, tendem a provocar a intensificação e reduzir o poder de ação dos professores, pois até o jeito de aplicar os testes vem descrito, a quantidade de vezes que a professora precisa ler as questões para os alunos. Esse modelo produtivo da educação trata os profissionais do ensino como meros executores, técnicos em pedagogia. Exige uma performance até na hora do exame (BALL, 2005). De fato, o Estado avaliador que vivenciamos nos dias de hoje tem reprimido ainda mais a autonomia dos docentes e das escolas. Sobre a aplicação do teste, a professora Taís relata:

[...] Material já vem enviado pelo o MEC [...] aquelas regras têm que deixar os alunos em fila, não pode olhar, não pode responder. Tudo isso, já vem lá (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Tem um caderno com todas as regras de como deve ser aplicada. Que os alunos não podem responder falando. Tem que prestar atenção para poder responder. Você não

pode marcar mais de uma alternativa. Tem que prestar atenção (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

[...] A regra é para todos. Você repete três vezes cada pergunta, tem a hora da leitura silenciosa (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Observamos que essas políticas neoliberais do ensino têm contribuído para a professora Taís mudar sua rotina, priorizando algumas ações em detrimento de outras, diminuindo ainda mais o poder de agir dela sobre sua atividade.

Segundo Clot (2010a), o poder de agir do trabalhador em relação à sua atividade pode acontecer quando o profissional está em um ambiente favorável de trabalho e dependerá, também, da historicidade do coletivo e da individualidade de cada sujeito. Ele é o poder de ação do profissional sobre sua atividade, ou seja, à medida que a professora Taís dominar seu gênero docente e desenvolver seu estilo, poderá agir para renovar sua profissão, mas seu estilo deve ser um estilo de ação e não de reprodução do gênero.

Nesse sentido, percebemos que a Professora Taís, apesar de atender com rigor às demandas da Provinha Brasil e do estresse provocado pela pressão institucional em manter um bom desempenho, sente-se realizada no final.

Nas palavras dela:

No decorrer do ano é estressante, mas quando você vê no final do ano o resultado é satisfatório. É bom [...]. Me sinto satisfeita, realizada quando chega ao final do ano (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

No decorrer do ano é estressante, e vêm os projetos, você corre, assim uma coisa atrás da outra. Como é que eu vou dar conta disso? Aí, depois que passa, não... consegui (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Para ser uma professora hoje você precisa de informações, de formações. Ser ligado, entrar no ritmo porque tem a diferença de alunos de cinco anos atrás com os de hoje. É ser participativo, é ser empenhado, mais empenhado na sua função porque existem cobranças de tudo quanto é lado. Você tem que se empenhar. Você tem que dar conta. Você tem que ser responsável (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Quando o trabalhador apenas reproduz o gênero, como é o caso da professora Taís, ele tem um poder de agir afetado. A professora Taís se sente com mais poder de agir, pois está sendo validada pela política de avaliação, ainda que, para nós, seja de forma limitada. Apesar de passar pela experiência de refletir sobre sua atividade através das sessões de ACS, Taís se mobilizou mas não conseguiu ver o quanto seu poder de agir estava atrelado somente às questões da alfabetização das crianças e ao que seria avaliado na Provinha Brasil, tendo assim um poder de ação atrofiado sobre sua profissão (CLOT, 2010a). As condições ambientais da

Escola A, em que Taís atua, contribuem para que seu agir docente seja desta maneira, já que o coletivo escolar compactuava do mesmo objetivo de alfabetizar todos os alunos o mais rápido possível e, conseqüentemente, elevar cada vez mais o IDEB.

Taís tem um sentimento positivo a respeito da avaliação. Só achou o seu jeito de explicar as regras dos testes às crianças na hora da aplicação da Provinha Brasil muito duro. “Aquele negócio tem que ser assim, tem que ser assim. Eu acho que passaria mais tranquilidade para eles” (TAÍS, 2016). Notou a responsabilidade de adulto que os alunos vivenciam ao fazerem o exame.

As críticas que a professora Taís fez à Provinha Brasil foram apenas sobre os testes em si, com textos longos, que por isso tornavam-se cansativos.

No final você vê que eles já estão assim: estou cansado, estou cansado porque são muitas questões. Os que sabem ler, têm que ler, têm que compreender. Os que não sabem ficam ali sem saber o que fazer. Marcam aleatoriamente. É muito cansativo (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

[...] Texto longo. Deveriam ser textos mais fáceis (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Sempre achei bem cansativa essa Provinha. Eu acho que deveriam diminuir um pouco os textos (Autoconfrontação Simples da professora Taís, 2016).

Verificamos nesta pesquisa que o contexto da Escola A é um cenário tranquilo, harmonioso, uma instituição de ensino pequena, com um grupo de profissionais unidos, que trabalham em equipe. As crianças são calmas, assíduas, fazem tudo o que a professora Taís solicita, há um clima bastante agradável, possuindo alguns problemas estruturais como a falta de uma biblioteca, algumas salas de aulas apertadas, banheiros e refeitório inadequados. Lá todos obedeciam a hierarquia que determinava o que e como avaliar, ou melhor dizendo, verificava a aprendizagem das crianças com a execução dos testes de maneira passiva. A avaliação do IDEB é vista como um processo positivo na alfabetização dos alunos.

De acordo com Clot (2010a), para que o poder de ação ocorra se faz necessário que os profissionais tenham uma contínua atividade de busca, não aceite tudo com passividade. Somente assim o poder de agir poderá se manifestar cada vez mais, já que todo profissional possui poder de agir. A questão é que ele pode ser mais ou menos utilizado. A passividade da professora e da sua escola frente às exigências do IDEB são compensadas pela atuação coletiva. A professora encontra mecanismos que ajudam a potencializar seu trabalho cotidiano, focando justamente na aplicação do teste. O resultado positivo na Provinha Brasil se torna o único fator que dá sensação de empoderamento do seu agir.

No entanto, para uma trabalhadora ter seu poder de ação aumentado e desenvolver adequadamente um estilo próprio de ação, é primordial que ela tenha iniciativa, viva em constante diálogo com sua profissão, atue com um grupo que não aceite passivamente as prescrições do gênero, as demandas de seu trabalho, e exerça seu ofício em condições materiais apropriadas, desenvolvendo uma relação saudável entre o gênero e o seu estilo e contribuindo, assim, com o aperfeiçoamento da profissão.

#### 6.4.2 Escola B – Professora Malu

Vejamos o quinto núcleo de significação da professora, feito com os dados do episódio 2 – Provinha Brasil Português, que apresentará o poder de ação de Malu.

##### *6.4.2.1 Núcleo 5: o poder de agir de uma professora em uma escola pública sobre sua atividade e o IDEB.*

Os indicadores que constituem este quinto núcleo de significação da professora Malu, nas sessões de ACS, foram: 1 – Hoje pensa em abandonar a profissão e 2 – A aplicação da Provinha Brasil realizada pela professora.

Após atuar na educação por doze anos, e mesmo tendo sonhado em ser professora, hoje Malu pensa em abandonar a profissão porque a docência mudou. Antes o professor era respeitado e os alunos eram outros:

O professor era respeitado no meu tempo. O aluno ele fazia a atividade, ele participava apesar de dizer que antigamente o aluno não sabia interpretar. Eu digo e hoje ele não sabe interpretar, nem sabe ler, nem escrever... e aí? Ah, o aluno não sabia interpretar. Mas, o aluno sabia gramática, o aluno sabia ler e sabia escrever. O aluno antigamente... eu sabia escrever carta no 3º ano. Eu lia carta no 3º ano [...]. Hoje em dia o 3º ano não sabe nem ler. Quanto mais escrever carta (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Hoje ser professor é estressante. No dia que eu puder eu saio [...]. Eu quero sair dessa profissão. Eu quero sair. Eu já estou muito estressada. É o estresse. Ali eu estava estressada. Eu estou estressada todo dia. Porque quando eu entro na sala de aula eu já estou estressada. Porque quando eu entro, eu já sei o que é que eu vou aguentar lá dentro. Já entro estressada. Aí eu quero sair. Quero mais não. Pra mim não vale a pena mais não ser professora. Pra mim não (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Estou há doze anos na educação e não mudou muita coisa não. Porque quem entra, entra achando que é uma coisa, mas quando está dentro, que vê a realidade, olha e cai fora. Só quem fica é quem realmente gosta da profissão (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Malu sentia-se esgotada, não suportava o estresse da sala de aula, a violência e agitação dos alunos, as condições precárias de trabalho, a desvalorização econômica e social e a intensificação e culpabilização da sua atividade devido a essas questões e, por isso, pretendia abandonar a profissão. A vivência diária de angústias por não conseguir fazer o que gostaria causou impacto na sua saúde. Para ela, a docência hoje “é muito estressante. Inclusive eu nem tenho mais voz” (MALU, 2016). Parecia sentir-se amputada na capacidade de mudar sua realidade, de agir, o que era agravado por ter desenvolvido problemas na voz. A política do IDEB indica um maior afundamento a Escola B e o aumento do adoecimento da professora Malu, pois seu poder de agir, que já era limitado pela precariedade institucional, é pressionado negativamente pela política nacional de avaliação.

Sobre a aplicação da Provinha Brasil, a professora Malu disse que não gostava da avaliação, mas se sentiu normal no momento da realização do teste. Fez porque era obrigada e não tinha nenhum objetivo, nem sabia dizer qual era o objetivo do Estado com o exame.

Eu acho horrível. Uma coisa seca. Acho chato e essas provas da Provinha Brasil eu não vejo para quê. Não prova nada [...]. Esse é um projeto do Governo Federal, o objetivo dele eu não sei, o meu também não é nenhum. A gente só aplica porque é um teste obrigatório do Governo Federal sobre a questão da aprendizagem. Essa provinha que mede é o [pausa] quando vêm as notas dos alunos? IDEB, essa provinha que mede o IDEB. Que mede o nível do IDEB [...]. Tem escola que desce, tem escola que sobe [...] nada a ver. Não mede nada (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

[Como você se sentiu ao se ver aplicando a Provinha Brasil?] Normal, olha... normal. Sempre pergunto se eles já terminaram para passar para a outra questão, porque são vinte questões. Já para não prejudicar a outra professora (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

É necessário destacar-se que a política atual de avaliação tem controlado e diminuído cada vez mais a autonomia das instituições educacionais e dos professores sobre a docência, pois, além de serem obrigados a realizar os testes com as crianças, até o modo de aplicarem a Provinha Brasil vem estabelecido pelo MEC.

A instrução está tudo naquele livro da gente. Eles colocam um alto-falante: a gente só pode falar aquilo que está no alto-falante. Tem o desenho do alto-falante: a gente só pode ler aquilo [...]. Eu reprovoo essa professora [risos] (Autoconfrontação Simples da professora Malu, 2016).

Nesse sentido, o poder de agir das escolas e professores fica restrito, porém, mesmo obrigadas a executarem a aplicação dos testes, cada instituição e profissional reagem de modo distinto, como vimos nas escolas A e B desta pesquisa com as professoras Taís e Malu. Há

quem trabalhe a favor da avaliação, obedecendo à hierarquia e buscando estratégias para obter bons índices, e quem não consegue encontrar estratégias para ter um desempenho satisfatório na avaliação, ou seja, não fazem do indicador um objetivo específico, por não encontrar recursos institucionais e nem individuais para tanto.

Segundo Clot (2010a), ter poder de agir significa ter saúde. O contrário disso é estar doente, ou seja, o poder de ação está amputado. Quando o profissional está impedido de agir, pode vir a ter um esgotamento sobre a profissão e, conseqüentemente, chegar à perda do sentido da atividade que realiza, dos ideais do ofício.

Portanto, é importante que a busca pela qualidade da educação leve também em consideração a saúde física, emocional e mental dos professores, vendo-a como um componente indispensável, porque sobrecarregar os profissionais com diversas demandas e não dar condições dignas de atuação, não apenas leva ao fracasso profissional e estudantil, como é desumano. O poder de agir tem mais chance de acontecer quando os trabalhadores estão em um ambiente profissional favorável, com um coletivo ativo, participativo, que reflète de modo contínuo as prescrições do gênero, que fazem da experiência profissional novas oportunidades de criar outras maneiras de realizar a atividade, contribuindo com a renovação do ofício.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi investigar quais as interferências do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no estilo profissional de duas professoras da rede pública de Maceió. As reflexões foram feitas a partir da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade. Tivemos como contexto duas escolas públicas de Ensino Fundamental da rede municipal de Maceió: uma com IDEB alto e outra com IDEB baixo.

As políticas produtivas de avaliação da educação que vivemos hoje têm contribuído de modo intenso e profundo na transformação da educação, da atividade docente e no tipo de ensino. Parece que tudo gira em torno dos indicadores, tudo se molda ao que será avaliado. O currículo, os conteúdos, os livros didáticos, as práticas de ensino e os objetivos do ensino. Há uma padronização, homogeneização, sobre a qual é preciso refletir-se, pois os efeitos são contínuos e crescentes. Combater o “fracasso escolar” parece uma prioridade dos governos, entretanto, com pouco recurso e com os professores desmotivados, torna-se praticamente impossível. É um grande paradoxo da política educacional atualmente. Deseja-se obter cada vez mais qualidade na educação diminuindo o investimento (IMBERNÓN, 2016).

As políticas educacionais neoliberais veem o professor como alguém que realiza apenas uma tarefa, no entanto, esse profissional faz muito mais do que isso, ele realiza uma atividade complexa, que envolve a atividade real, que bem ou mal foi realizada, o real da atividade e aquelas que não puderam se realizar e que se tornam frustrações. O conceito do Real da Atividade expressa como a atividade docente é muito mais do que uma simples execução de tarefa, pois acessa a dimensão subjetiva do professor. O que ele sonhou, deixou de fazer e desejou fazer também faz parte da sua atividade de trabalho. Não se trata somente da ação que é visível na realização da atividade. É também uma atribuição de sentidos que é feita pelo profissional à sua atividade. É a transformação do prescrito. A atividade é constituída pelo que fazemos e, também, pelo que não fazemos, ou não pudemos fazer.

Para Clot (2007), o trabalho deve se adequar ao trabalhador e não o contrário. Entretanto, infelizmente, o que temos visto na atividade docente, na maior parte das vezes, é o professor apenas se adequando às prescrições que o seu gênero profissional impõe, devido aos inúmeros problemas que este profissional vivencia na escola da rede pública, como a falta de condições adequadas de trabalho e intensificação de suas atividades pelas políticas públicas educacionais neoliberais (como o IDEB), entre outros. Assim, a proposta da Clínica da Atividade do autor visa justamente ajudar o trabalhador a compreender sua Atividade Real e o Real da Atividade, o Gênero e seu Estilo, fazendo com que ele faça uma autoanálise e, quem

sabe, consiga, a partir desta experiência, criar uma nova e adquirir, desta maneira, maior poder de ação sobre sua atividade, sua profissão.

As professoras Taís e Malu, ao participarem da prática de análise da sua atividade através da Autoconfrontação Simples, proposta por Clot, conseguiram ver e refletir sobre sua docência e perceberam que a atividade realizada não era a mesma atividade prescrita em seus planejamentos. Ambas observaram o que deixou de ser realizado, afirmaram que fariam de outra maneira a atividade realizada e viram os pontos positivos e negativos. Quanto à avaliação do IDEB, a professora Taís se responsabilizou pelos resultados e considerou a avaliação válida, positiva para a aprendizagem dos alunos, mesmo sentindo a pressão, a intensificação sobre sua atividade. A professora Malu também se responsabilizou pelo resultado do IDEB, entretanto fez críticas ao índice, dizendo que ele não provava nada, que era contra essa avaliação, ou seja, via o IDEB como negativo, pois afeta a carreira do professor, desvalorizando-o ainda mais.

Ambas as professoras investigadas afirmaram que o indicador não afetou o seu jeito de dar aula, ou melhor, seu estilo profissional docente, apesar de termos observado o contrário disso em Taís, que apresenta um estilo que se adequa fortemente à política de avaliação do IDEB. Malu, por sua vez, não demonstra ter motivos para direcionar sua atividade para os resultados do IDEB e tem um estilo moldado pelo fracasso escolar, que representa também um sentimento de fracasso profissional.

Notamos nesta pesquisa que o IDEB aponta o que já estava dando certo na Escola A, legitimando o que a professora Taís fazia, e aprofunda os problemas e o que não estava indo bem na Escola B, aumentando o provável adoecimento da professora Malu. Parece que a política de avaliação do índice não tem conseguido colocar em prática seu discurso, sua proposta, sua ajuda para melhorar as escolas com baixos indicadores. Pelo menos, não vimos acontecer essa melhora na Escola B.

Verificamos que o que faz com que o IDEB na Escola A seja alto e na Escola B seja baixo são alguns fatores como: as condições materiais de trabalho das professoras, o grupo de crianças, a organização, estrutura, tamanho e demandas das instituições de ensino, a presença ou não de um trabalho coletivo educacional na instituição, o tipo de ensino fornecido e, além disso, a preparação dos alunos ou não para o teste. Quer dizer, não se resume apenas à vontade ou não dos profissionais da educação, como a política neoliberal tem colocado com a questão da qualidade, da eficiência.

Logo, os efeitos que encontramos da política neoliberal da avaliação do IDEB no estilo docente da professora Taís na Escola A foram: a preocupação em preparar os alunos

para os testes; a seleção de um dia específico da semana para responder questões parecidas com as que costumavam cair na prova; a aplicação de simulados dos exames; a prioridade nas disciplinas que são avaliadas; a aceleração do ritmo no desenvolvimento da sua atividade com diversas tarefas individuais de preenchimento ininterruptas e cotidianas; a forma e o conteúdo de ensino eram direcionados ao que seria avaliado e a total responsabilização pelo resultado do indicador de qualidade do ensino.

No estilo docente da professora Malu, na Escola B, detectamos a predominância do ensino das disciplinas avaliadas, embora ela justifique que a sua intenção seja a alfabetização e não a avaliação; a aplicação de testes bimestrais com as crianças a pedido da coordenação, mesmo sabendo que eles não valeriam nota, já que no 2º ano do Ensino Fundamental trabalhava com relatório, ou seja, a redução da sua autonomia no processo de ensino; a depreciação da sua imagem por não atingir a meta do índice e sua culpabilização pelo resultado.

Para Clot (2010a), ter saúde no trabalho é ter poder de agir, logo, se o trabalhador estiver satisfeito com sua atividade, e em condições favoráveis de trabalho, provavelmente terá poder de ação, já o contrário disso impede que ele desenvolva um estilo de ação e, conseqüentemente, um maior poder de agir sobre seu ofício, podendo levar o profissional a entrar em *burnout*, pois o sofrimento no trabalho pode acontecer tanto pelo desgaste do que o trabalhador faz quanto pelo que não consegue fazer, ou não pode fazer.

No geral, os professores são responsabilizados pelos resultados do IDEB e, com isso, tentam buscar alternativas para atender às demandas da avaliação. Alguns perfis de escolas, como foi o caso da Escola A, oferecem mais recursos e ações, investem na preparação dos alunos para os testes e trabalham para que o resultado seja satisfatório. Já outras, diante de tantos problemas e adversidades vividos, como o caso da Escola B, com a precarização da atividade, das condições de violência dos alunos, acham injusto o exame e sentem-se desvalorizados, por não conseguirem atingir notas aceitáveis no IDEB. Nesse sentido, percebemos que no caso da Escola A, fica evidente a interferência da nota do IDEB na atuação da docente. No entanto, na Escola B, o fato de não conseguir um bom desempenho, ajuda a piorar o que já não estava bom, na medida em que afeta negativamente a confiança da docente, pela exposição pública dos resultados.

A avaliação é fundamental para a melhora do ensino, porém o modo como ela tem sido feita, baseada apenas em números, é que está perdendo o sentido, porque cada vez mais os valores democráticos são deixados de lado, para que os interesses produtivos prevaleçam. A autonomia e criatividade dos professores tem sido prejudicada em detrimento da

performance que o cenário neoliberal exige. A atividade docente é relacional e interativa, não pode se render a processos meramente técnicos, de execução de uma função, como operários de uma fábrica de forma homogênea, padronizada, como as políticas de avaliação têm feito. É imprescindível que essa situação seja revista e rediscutida, principalmente entre os profissionais da educação. Faz-se necessário a retomada dos valores sociais, da cidadania, dos direitos, da democracia.

Em outros termos, é preciso recriar esse tipo de avaliação em larga escala, ela precisa ter como objetivo políticas que sejam, ao mesmo tempo, democratizadoras, dialógicas e solidárias, capazes de impulsionar a promoção de uma sociedade de direitos. Um estado democrático de direito, que visa a redução das desigualdades, melhores condições de vida para todos, uma educação pública de qualidade, formadora da cidadania, uma avaliação que vá além do ranqueamento e da culpabilização dos professores pela ineficácia dos sistemas (COSTA, 2012). Mesmo porque os resultados dessas avaliações pouco têm avançado em termos de sucesso escolar, principalmente dos estudantes de classes populares. Este insucesso pode ser atribuído a algumas partes: aos seus pressupostos e diagnósticos equivocados, que sempre acusam os docentes e sua formação pela má qualidade da educação e à ação docente de resistência, coletivamente, por meio de ações de luta contra essas políticas, ou por ações individuais de boicote.

A conclusão mais aceita que temos sobre estas políticas oficiais de avaliação da educação é que elas não possuem garantias de sucesso (HYPÓLITO; LEITE, 2012). O IDEB reflete apenas uma parte de um todo da aprendizagem do aluno. Ele contribui para os interesses corporativos que são pouco preocupados com a efetiva democratização. É uma cultura de “louvor” à velha escola elitista do passado, que exclui, promove a seleção dos melhores e a exclusão dos piores com base na meritocracia. São ainda tímidas as iniciativas de uso de seus resultados para melhorar a educação.

A política de avaliação deveria mostrar um panorama mais fiel e justo da aprendizagem dos alunos, assim como ajudar a identificar e indicar soluções para a melhora, proporcionando apoio estrutural, didático, formação, salário digno e condições de trabalho, entre outros, pois a qualidade do ensino não pode vincular-se somente ao rendimento escolar, nem aos rankings das escolas, mas sim ao desenvolvimento mais amplo e plural do aluno, o que envolve dimensões incapazes de serem captadas e quantificadas nas avaliações externas. Em diferentes países, todas essas questões estão perpassadas por diversos dilemas e contradições (AFONSO, 2013). Enfim, busquemos, assim, a retomada do princípio da

autonomia docente capaz de potencializar seu poder de agir e de garantir uma qualidade do ensino mais alinhada a uma formação complexa do ser humano.

Finalizando, observamos que, tanto na Escola A quanto na Escola B, nos estilos das professoras Taís e Malu há reprodução. Porém, em uma instituição, a reprodução do estilo tende a ter um impacto positivo, pois está alinhada ao IDEB e na outra há uma reprodução com repercussões negativas, tanto para o fracasso dos alunos quanto da docente. Nesse sentido, a reprodução não tem uma aparência meramente negativa.

Em suma, na Escola A a professora Taís não nota o que o IDEB provoca na sua atividade, pois ela se alinhou totalmente à política e ajudou a legitimar o índice. Na Escola B, a professora Malu percebe que o IDEB não afeta positivamente sua atividade, não reforça uma virada, apenas piora o que já não era bom e não ajuda a sair do caos. De fato, parece que a política do IDEB em priorizar as escolas ruins para melhorar a qualidade não funcionou na Escola B, investigada neste estudo, o que corrobora os resultados dos estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre essa política de avaliação nacional.

## REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão. Sistemas municipais de ensino, avaliação em larga escala e qualidade de ensino: a percepção de gestores e docentes de municípios do sul e sudeste. *In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). Avaliação em larga escala: questões polêmicas.* Brasília: Liber livro, 2012. p. 97-116.

ABREU, Waldir Ferreira de. História de Vida como Metodologia de Pesquisa: o relato de vida de um menino de rua da Praça da República em Belém do Pará. **Revista Margens Interdisciplinar**, Belém, v. 1, n. 2, p. 41-55, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v1i2.2849>.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 1998.

\_\_\_\_\_. Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability. [Entrevista cedida a] Leonice Matilde Richter e Maria Vieira Silva. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 286-296, jul./dez. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **Trabalho docente e subjetividade**: aspectos indissociáveis da formação do professor. Projeto de Cooperação Acadêmica: UFAL; PUC/SP; UNESA /RJ, 2008.

\_\_\_\_\_. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. *In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 117-135.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia; OZELLA, Sergio. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. *In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 163-178.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; LIEBESNY, Brônia; MARCHESAN, Eduardo Caliendo; SANCHEZ, Sandra Gagliardi. Reflexões sobre sentido e significado. *In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. (orgs.). A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica.* São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos Sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf> . Acesso em: jan. 2017.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 9-23.

ANDRIANI, Ana Gabriela Pedrosa; ROSA, Elisa Zaneratto. Psicologia Sócio-Histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. *In*: KAHHALE, Edna Maria Peters (org.). **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Isabela Rosália Lima de. **Estilo e catacrese docente em contexto de precarização**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

ARAÚJO, Isabela Rosália Lima de; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Atividade docente e estilo em contexto de precarização na ótica da clínica da atividade. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 151-166.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara. Ergologia e clinica do trabalho. *In*: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 258-274.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Perspectiva Sócio-Histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.

\_\_\_\_\_. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-35.

\_\_\_\_\_. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p.21-46.

BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. *In: CODO, Wanderley (org.). Educação: carinho e trabalho Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.* Petrópolis: Vozes, 1999. p. 60-85.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. *In: \_\_\_\_\_ (orgs.). Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade.* São Paulo: Atlas, 2011. p. 3-21.

BENELLI, Caterina. O docente como profissional reflexivo: o papel da biografia formativa e profissional. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 12, 1-18, jul./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2014v6n12p01>.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básico Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

BRANDÃO, Ana Maria. Entre a vida vivida e a vida contada: a história de vida como material primário de investigação sociológica. **Configurações**, Braga, Portugal, n. 3, p. 83-106, 2007.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html). Acesso em: jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: jan. 2017.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1. sem. 2011.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 23, n. 66, p. 7-23, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142009000200002>.

CHANLAT, J-F. O desafio social da gestão: a contribuição das ciências sociais. *In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea. (orgs.). Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade.* São Paulo: Atlas, 2011. p. 110-131.

CLOT, Yves. Entrevista: Yves Clot. [Entrevista cedida a] Dulce Helena Penna Soares, Maria Chalfin Coutinho, Henrique Caetano Nardi e Leny Sato. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25969/27700>. Acesso em: 30 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

\_\_\_\_\_. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 207-234, jan./abr., 2010b.

\_\_\_\_\_. Clínica do Trabalho e Clínica da Atividade. *In*: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea. (orgs.). **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p.71-83.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é burnout? *In*: CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho** Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999. v. 2. p. 237-254.

\_\_\_\_\_. Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. **Cadernos de Saúde do Trabalhador**, São Paulo, p. 6-54, out. 2000. Disponível em: <http://2013.cut.org.br/sistema/documentos/217/burnout-cartilha-cnte-e-cut.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

CORSETTI, Berenice. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber livro, 2012. p. 117-134.

COSTA, Daianny Madalena. Escola pública, democrática e popular: uma análise da política de avaliação em larga escala e a contribuição da organização docente do Brasil e da Argentina. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber livro, 2012. p. 39-60.

COUTO, Ligia Paula. **Práxis pedagógica Sócio-Histórica: uma análise da atividade docente**. 2007. Dissertação (Mestre em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

DREY, Rafaela Fetzner. Reflexões sobre o agir docente: o trabalho representado através da autoconfrontação. *In*: ENCONTRO DO CELSUL, 8., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 93-110.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: Edusc, 1999.

\_\_\_\_\_. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2003. p. 93-124.

FACCO, Marília Alves. **Atividade docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I**: análise da apropriação e do emprego das propostas do programa ler e escrever em sala de aula. 2013. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. *In*: FAÏTA, Daniel; SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez. (orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

FAZION, Flávia; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A entrevista em autoconfrontação como motor para o desenvolvimento: diálogo de uma professora com sua prática. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 215-236, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445009940345193358>.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Processos avaliativos e avaliação em larga escala: uma abordagem analítica a partir da revista nova escola. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber livro, 2012. p. 181-208.

FONSECA, João César de. **Psicologia, educação profissional e subjetividade**: análise da docência e das políticas públicas a partir da clinica da atividade. Curitiba: CRV, 2010.

FREITAS, Lêda Gonçalves de. Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. *In*: \_\_\_\_\_. (coord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013. p. 35-47.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação**: um intertexto. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 31-92.

GATTI, Bernadete A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jun. 2012.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p.111-177.

GONÇALVES, Maria da Graça. Marchina. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva critica em psicologia. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 113-127.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Trabalho na Educação Básica a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. v. 23. p. 211-229.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez., 2015.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea. Modos de gestão e políticas de avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber livro, 2012. p. 135-152.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Trabalho docente na América Latina: desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais. [Entrevista cedida a] Maria Vieira Silva. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/21897/12107>. Acesso em: maio 2018.

IBARRA, David. O neoliberalismo na América Latina. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 238-248, abr./jun. 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, 2007.

KAHHALE, Edna; ROSA, Elisa Zaneratto. A construção de um saber crítico em psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p.19-53.

LEME, Alessandro André. Neoliberalismo, globalização e reformas do Estado: reflexões acerca da temática. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 32, p. 114-138, jan./jul. 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Licínio Carlos. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber livro, 2012. p. 15-38.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.

1179-1201, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2528100.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

MACHADO, Virginia Campos; GOMES, Alessandra de Oliveira Capuchinho; LEAL, Wedja Maria Oliveira. Contribuições da autoconfrontação para o estudo da atividade docente. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 6., 2012, São Cristovão, Sergipe. **Anais [...]** São Cristovão, Sergipe, 2012.

MAESTRI, Rita de Cássia; MINDAL, Clara Brener. Metodologia de história de vida: a história de vida Profissional de uma pessoa surda. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, 11., Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

MELO, Clóvis Alberto Vieira de; SALES JUNIOR, Ronaldo. Políticas públicas e o uso de indicadores no processo de agenda setting. *In: SILVA, Andreia Ferreira da (org.). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): avaliação da educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais*. Campina Grande: EDUFCEG, 2013.

MELO, Wanessa Lopes de. **O estilo de uma professora que atua numa escola pública de periferia em Maceió/AL**. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MENDES, A. M; ARAÚJO, L. K. R; MERLO, Á. R. C. Prática clínica em psicodinâmica do trabalho: experiências brasileiras. *In: BENDASSOLLI, Pedro; SOBOLL, Lis Andrea. (orgs.). Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 169 – 187.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MURTA, Agnes Maria Gomes. **Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade**. 2008. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, sept./dic. 2009.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In: \_\_\_\_\_*. (org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: jan 2017.

\_\_\_\_\_. Regulação das políticas educacionais na América latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente e qualidade da educação: tradições e contradições**. 2007. Disponível em: [www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/96.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/96.pdf). Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. O trabalho docente na América Latina Identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2016/09/01-o-trabalho-docente-na-am%C3%A9rica-latina.pdf>. Acesso em: maio 2017.

\_\_\_\_\_. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317](http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317). Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

\_\_\_\_\_. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

\_\_\_\_\_. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014. Disponível em: [www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/24611/15301](http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/24611/15301). Acesso em: jan. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil** : sinopse do survey nacional. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2010.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **O professor desencantado: matizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. *In*: PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miquel; ARANTES, Valéria Amorim (orgs.). **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miquel. Pontuando e contrapondo. *In*: PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miquel; ARANTES, Valéria Amorim (orgs.). **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 67-108.

PEREIRA, Margareth Conceição; FERNANDES, Ângela Mara de Oliveira. As avaliações externas em contextos escolares. *In: CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOV, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição. (orgs.). O que o IDEB não conta? Processos e resultados alcançados pela escola.* Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013.

PEREZ, Deivis; MESSIAS, Carla. As aplicações da autoconfrontação no exame do trabalho docente. *Revista de Ciências HUMANAS*, Florianópolis, v. 50, n. 2, p. 492-514, jul./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2178-4582.2016v50n2p49>.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinições no papel do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19498/11322>. Acesso em: dez. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012.

ROSA, Elisa Zaneratto; ANDRIANI, Ana Gabriela Pedrosa. Psicologia Sócio-Histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. *In: KAHHALE, Edna Maria Peters (org.). A diversidade da psicologia: uma construção teórica.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 259-288.

SANTOS, Inês Maria Meneses dos; SANTOS, Rosângela da Silva. A etapa de análise no método história de vida – uma experiência de pesquisadores de enfermagem. *Texto Contexto - Enferm*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 714-719, 2008.

SCHWARTZ, Yves. Manifesto por um ergoengajamento. *In: BENDASSOLLI, Pedro; SOBOLL, Lis Andrea. (orgs.). Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade.* São Paulo: Atlas, 2011. p. 132-166.

SILVA, Aline Pacheco; BARROS, Carlyne Reis; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. *Mosaico: Estudos em Psicologia*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007.

SILVA, Andreia Ferreira da. Políticas de avaliação em larga escala no Brasil: princípios, implantação e riscos. *In: \_\_\_\_\_ (org.). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): avaliação da educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais.* Campina Grande: EDUFCG, 2013.

SILVA, Andreia da; RODRIGUES, Melânia Mendonça. *In: SILVA, Andreia Ferreira da (org.). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): avaliação da educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais.* Campina Grande: EDUFCG, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação.* 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 9-29.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Avaliação de larga escala e organização do trabalho na escola. *In*: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber livro, 2012. p. 153-180.

SOARES, José Francisco. Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). *In*: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (orgs.). **A avaliação da educação básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

SOUSA, Sandra Zákia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa [online]**, n. 119, p. 175-190, 2003.

\_\_\_\_\_. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, p. 53-59, jan. 2010. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/pos/especializacao/cursos/Gestao\\_Educacional/Materiais%20das%20Disciplinas/Avalia%E7%E3o%20Institucional/AVALIA%C7AO%20ZAKIA%20e%20LOPES.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/especializacao/cursos/Gestao_Educacional/Materiais%20das%20Disciplinas/Avalia%E7%E3o%20Institucional/AVALIA%C7AO%20ZAKIA%20e%20LOPES.pdf). Acesso em: dez. 2016.

SPINDOLA, Claiton Rosa; VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de. Costurando histórias: histórias de vida e suas contribuições na educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 329-344, 2010.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (Dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Danielle Vasconcelos; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Clínica da atividade e cartografia: construindo metodologias de análise do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 81-90, abr. 2009, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/10.pdf>. Acesso em: 17 maio 2016.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 109-136.

TRAESEL, Elisete Soares; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A psicodinâmica do trabalho docente no contexto de uma escola pública do Rio Grande do Sul. *In*: FREITAS, Lêda Gonçalves (coord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente**: pesquisas brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIEIRA, M. A. Autoconfrontação e análise da atividade. *In*: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (orgs.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 214-237.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-65, 2003. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/meel/polifonias.php>. Acesso em: 15 maio 2016.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a11.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

VIEIRA, Raquel Arrieiro. **Políticas de Avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). **Política educacional**: impasses e alternativas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 27-55.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia** 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Verificação do rendimento escolar: contributos e perspectivas a partir dos sistemas municipais de ensino. *In*: \_\_\_\_\_ (org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber livro, 2012. p. 153-180.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DA HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA TAÍS E MALU

#### Trajetória pessoal

1. Conte-me sua história de vida de sua infância à vida adulta (deixei as professoras livres para narrar suas histórias)?
2. Após a narrativa, fui fazendo algumas perguntas: Fale sobre sua infância, recordações boas e ruins?
3. Como e onde foi sua adolescência? Juventude? Vida adulta?
4. Como foi seu processo de escolarização em cada fase de sua vida?
5. O que mais lhe marcou em cada fase da vida escolar?
6. Quais os momentos marcantes de sua vida (bons ou ruins)?
7. Como foi e é sua relação com seus familiares (pai, mãe, irmãs)?
8. Por que escolheu ser professora?
9. Seus pais incentivaram seus estudos? Alguém incentivou?

#### Trajetória profissional

10. Fale-me de sua carreira de professora? De quando começou até os dias atuais?
11. Como foram seus primeiros anos de professora (primeira experiência? Escolas? O que sentiu?)?
12. Na sua trajetória profissional quando você percebe que está fazendo um trabalho educativo?
13. O primeiro problema que se lembra de ter vivido no início de seu trabalho como professora? Como resolveu (memória de problemas encontrados em sala de aula)?
14. Quer falar algo que não foi perguntado?
15. O que sentiu ao narrar sua história de vida? Gostou? Por quê?

## APÊNDICE B – ROTEIROS DAS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES DA PROFESSORA TAÍS

Episódio 1 – Meses do ano: calendário

- 1 Você poderia descrever a atividade que fez nesse dia?
- 2 Qual o conteúdo abordado nessa aula?
- 3 Onde você buscou inspiração e materiais para planejar essa aula?
- 4 Por que você escolheu essa/s atividade/s?
- 5 Qual era o objetivo da atividade?
- 6 O que você havia planejado para essa aula?
- 7 Alguém te ajudou a planejar essa atividade?
- 8 Você realizou tudo o que pretendia nessa aula?
- 9 A atividade aconteceu como o planejado ou algo deixou de ser realizado? Se sim, o que a impediu de realizar o que planejou?
- 10 Em algum momento durante a aula você pensou em mudar os rumos da atividade?
- 11 Quais materiais didáticos foram utilizados?
12. Que materiais didáticos não são comumente utilizados por você, mas que foram utilizados nessa aula?
13. Observamos que você costuma utilizar bastante os livros didáticos. O que você acha dos livros? Quem escolhe os livros didáticos?
14. Quais fontes bibliográficas você utilizou para planejar essa atividade?
15. Você utiliza documentos do governo como: PCN, BNC para nortear sua prática pedagógica? Em que se baseia para realizar sua atividade?
16. Você utiliza em suas aulas várias atividades e no final geralmente utiliza jogos por quê? É importante?
17. Como você nota que as crianças estão aprendendo, se alfabetizando? É importante estar alfabetizado por quê?
18. Você faria algo diferente? Você acha que deu errado alguma coisa nessa aula? Se sim, o que?
19. O que mudaria dessa aula?
20. Você ficou satisfeita com a aula?
21. Você acha que essa aula foi interessante ou importante para o aprendizado dos alunos? Todos aprenderam?
22. O que faria de diferente se fosse realizar a mesma atividade?

23. Como você se sentiu ao se ver dando as aulas?
24. Como você se sentiu na realização dessa atividade?
25. Você gostou de ver essa aula? Por quê?

#### Episódio 2 – Provinha Brasil Português

- 1 Você poderia descrever a atividade que fez nesse dia?
- 2 Onde você buscou inspiração e materiais para planejar essa aula?
- 3 Você realizou tudo o que pretendia nesse momento?
- 4 Qual era o objetivo da atividade?
- 5 A atividade aconteceu como o planejado ou algo deixou de ser realizado?
- 6 Você faria algo diferente?
- 7 O que mudaria?
- 8 Como você se sentiu ao se ver aplicando a Provinha Brasil?
- 9 Como você se sentiu na realização dessa atividade?
- 10 Você acha que você aplicando a Provinha Brasil para a sua própria turma ajuda ou atrapalha no resultado dos alunos? Por quê?
- 11 Observamos que em suas aulas há a predominância nas aulas de português e matemática por quê? Tem alguma relação com a Provinha Brasil?
12. Como você vê o fato dos alunos reclamarem e dizerem que estão cansados da Provinha Brasil?
13. Tem alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, o que você acha deles? E como eles se saíram na Provinha Brasil?
14. Qual o IDEB da escola em que você trabalha?
15. A escola atingiu a meta?
16. Para você, para que serve o IDEB?
17. O que é o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)?
18. O que você acha do IDEB? Provinha Brasil?
19. Como você avalia o IDEB da escola em que trabalha?
20. O IDEB mudou alguma coisa no seu jeito de dar aula? O que? Como mudou? Por quê?
21. Quais suas expectativas com seus alunos do 2º ano (2015)?
22. Qual foi sua maior preocupação com essa turma do 2º ano (2015)?
23. Você teve autonomia para trabalhar como desejou ou houve restrições?
24. Você gostou do resultado do IDEB para a sua escola? Por quê?
25. Você se importa com o desempenho dos seus alunos na Provinha? Por que?

26. Você se sente diretamente responsável pelo desempenho de seus alunos na Provinha? Por quê?
27. Durante a aplicação da Provinha nota-se que você acompanha os alunos, observando se estão respondendo por quê faz isso?
28. Algum aluno chorou alguma vez porque não conseguiu responder os testes, as provas?
29. Como você avalia seu papel na nota geral da escola no IDEB?
30. Enfim, ser professora hoje, é?
31. O que você achou desta metodologia: autoconfrontação (se ver atuando como professora)?

## APÊNDICE C– ROTEIROS DAS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES DA PROFESSORA MALU

### Episódio 1 – Leitura e escrita

- 1 Você poderia descrever a atividade que fez nesse dia?
- 2 Qual o conteúdo abordado nessa aula?
- 3 Onde você buscou inspiração e materiais para planejar essa aula?
- 4 Por que você escolheu essa/s atividade/s?
- 5 Qual era o objetivo da atividade?
- 6 O que você havia planejado para essa aula?
- 7 Alguém te ajudou a planejar essa atividade?
- 8 Você realizou tudo o que pretendia nessa aula?
- 9 A atividade aconteceu como o planejado ou algo deixou de ser realizado? Se sim, o que a impediu de realizar o que planejou?
- 10 Em algum momento durante a aula você pensou em mudar os rumos da atividade?
- 11 Quais materiais didáticos foram utilizados?
12. Que materiais didáticos não são comumente utilizados por você, mas que foram utilizados nessa aula?
13. Observamos que você costuma utilizar bastante os livros didáticos. O que você acha dos livros? Quem escolhe os livros didáticos?
14. Quais fontes bibliográficas você utilizou para planejar essa atividade?
15. Você utiliza documentos do governo como: PCN, BNC para nortear sua prática pedagógica? Em que se baseia para realizar sua atividade?
16. Você só chamou ao quadro os alunos que sabem ler? Se sim, por quê?
17. Você acha que esta aula ajudou os alunos lêem? Por quê?
18. Você acha que essa aula foi interessante ou importante para o aprendizado dos alunos? Todos aprenderam?
19. Como você nota que as crianças estão aprendendo, se alfabetizando? É importante estar alfabetizado por quê?
20. Você faria algo diferente? Você acha que deu errado alguma coisa nessa aula? Se sim, o que?
21. O que mudaria dessa aula?
22. Você ficou satisfeita com a aula?
23. O que faria de diferente se fosse realizar a mesma atividade?

24. Como você se sentiu ao se ver dando as aulas?
25. Como você se sentiu na realização dessa atividade?
26. Você gostou de ver essa aula? Por quê?

#### Episódio 2 – Provinha Brasil Português

- 1 Você poderia descrever a atividade que fez nesse dia?
- 2 Onde você buscou inspiração e materiais para planejar essa aula?
- 3 Você realizou tudo o que pretendia nesse momento?
- 4 Qual era o objetivo da atividade?
- 5 A atividade aconteceu como o planejado ou algo deixou de ser realizado?
- 6 Você faria algo diferente?
- 7 O que mudaria?
- 8 Como você se sentiu ao se ver aplicando a Provinha Brasil?
- 9 Como você se sentiu na realização dessa atividade?
- 10 Você acha que você aplicando a Provinha Brasil na outra turma ajuda ou atrapalha no resultado dos alunos? Por quê?
- 11 Observamos que em suas aulas há a predominância nas aulas de português e matemática por quê? Tem alguma relação com a Provinha Brasil?
12. Como você vê o fato dos alunos reclamarem e dizerem que estão cansados da Provinha Brasil?
13. Tem alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, o que você acha deles? E como eles se saíram na Provinha Brasil?
14. Qual o IDEB da escola em que você trabalha?
15. A escola atingiu a meta?
16. Para você, para que serve o IDEB?
17. O que é o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)?
18. O que você acha do IDEB? Provinha Brasil?
19. Como você avalia o IDEB da escola em que trabalha?
20. O IDEB mudou alguma coisa no seu jeito de dar aula? O que? Como mudou? Por quê?
21. Quais suas expectativas com seus alunos do 2º ano (2015)?
22. Qual foi sua maior preocupação com essa turma do 2º ano (2015)?
23. Você teve autonomia para trabalhar como desejou ou houve restrições?
24. Você gostou do resultado do IDEB para a sua escola? Por quê?
25. Você se importa com o desempenho dos seus alunos na Provinha? Por quê?

26. Você se sente diretamente responsável pelo desempenho de seus alunos na Provinha? Por quê?
27. Durante a aplicação da Provinha nota-se que os alunos respondem rapidamente as questões. O que você acha disso? Por que eles fizeram isso? Isto lhe incomodou?
28. Há um tempo estabelecido para a aplicação da Provinha Brasil?
29. Como você avalia seu papel na nota geral da escola no IDEB?
30. Enfim, ser professora hoje, é?
31. O que você achou desta metodologia: autoconfrontação (se ver atuando como professora)?

APÊNDICE D - QUADROS DE NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DAS SESSÕES DE  
AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES DA PROFESSORA TAÍS

EPISÓDIO 1 – MESES DO ANO: CALENDÁRIO

✓ <b>NÚCLEO 1: O estilo docente predominante da Professora Taís, na escola com o IDEB alto</b>	
Pré-indicadores	Indicadores
Eu estava muito fechada, muito trancada estava com a cara feia [risos]. Mas, é bom. É válido você assistir [risos]. Eu acho que deveria ter uma filmadora em cada sala para poder a pessoa refletir sobre certas atitudes que às vezes você faz as coisas e não sente.	A atividade realizada pela professora
[...] Agora eu estou vendo [...] depois desse vídeo eu acho que eu vou mudar. [...] Eu gostei de ter assistido. Foi uma lição.	
[...] Fazendo a comparação de quando eu comecei a ensinar para esse ano de 2015 [...] eu tinha mais disposição, porque eu trabalhava um horário só na época, não tinha essa vida corrida que eu tenho hoje [...]. Eu acho que eu mudei muito meu jeito de ensinar de quando eu comecei para cá, porque, assim, eu brincava mais, eu dava mais espaço, mais abertura para as crianças. Eu acho que eu mesma estou me criticando.	
Nesse dia eu dei matemática, calendário. [...] O objetivo era conhecer o calendário quais são os meses. O mês um, qual o mês? O mês dois, qual o mês? Porque geralmente nós colocamos assim no quadro: 20/05/16 aí aquilo ali estava mostrando que o mês cinco é o mês maio, junho, cada número, a ordem dos meses tinha o seu número.	
[Você realizou tudo o que você pretendia nessa aula?] Tudo o que eu pretendia não. Eu acho assim, porque no caso, eu não atingi 100% da turma. Você vê que ficaram alguns sem saber, não conseguiram entender.	
Não foi muito interessante, mas foi importante. Não foi interessante porque deveria ser uma aula mais dinâmica. Deveria ser uma aula que eu realmente conseguisse chamar a atenção deles para o que estava sendo dado, o conteúdo.	
Eu me senti mal. Porque parecia que eu estava, não sei se eu estava dando aula para adultos [risos]. Eu me vi assim, porque eu acho que nem adulto consegue. Porque criança, assim, ela não consegue ficar tanto tempo ali sem está prestando atenção. Tem que ter alguma coisa que chame a atenção dela, que ela se interesse, que ela goste, sabe.	
Eu me culpo muito, às vezes, eu vou dar uma aula eu não consigo. Quando eu vejo que eu não consegui chegar ao meu objetivo, aí fico pensando. Quando chega em casa fica a cabeça	
Eu me senti uma carrasca [risos]. Porque eu não sorri, com a cara fechada, lá na frente porque eu deveria estar circulando pela sala, ajudando e dizendo olhe você não fez assim, é desse jeito.	
[Você gostou de ver essa aula?] Gostei porque foi um aprendizado [risos]. Vai mudar a minha postura porque eu trabalho com crianças, não é como você trabalhar com adultos.	
O adulto já é uma pessoa que está ali para aprender, faz perguntas. E	

<p>criança não, criança se agita. Criança assim, o tempo de concentração delas é mínimo. Se você não tiver outros atributos, outras coisas para apresentar para ela dentro desse conteúdo, ela vai ficar dispersa.</p>	<p>Continuação</p>
<p>Eu não gostei da minha postura. De zero a dez dou um seis [risos]. Realmente se você tiver com problema, alguma coisa tem que deixar do lado de fora.</p>	
<p>O que faltou? Só tinha aquele calendário na parede. Teria que ter aquele que passa as folhas. E eu olhando agora muito pequeno quem estava lá atrás não dava para ver os nomes dos meses.</p>	
<p>Eu deveria ter dado mais assistência aos alunos. Chegado mais perto e perguntado você conseguiu? Você está entendendo? Acho que isso que faltou. Eu senti nessa aula que eu fiquei muito [...]. Acho que eu deveria ter reforçado mais essa aula. Porque eu vi aí, foi uma coisa muito rápida.</p>	
<p>Eu deveria ter me aprofundado mais. Fazendo outros questionamentos, fazendo com que eles falassem mais, eles respondessem, tirasse as dúvidas deles.</p>	
<p>Eu acho que eu deveria ter me aprofundado mais, ter levado outros tipos de calendários e ter dado mais atenção para aqueles que eu notei que estavam completamente perdidos.</p>	
<p>Agora seria completamente diferente. Eu levaria um calendário, outro tipo de calendário. Fazia como eu estou fazendo esse ano, xerocava aquele mês. Por exemplo: o mês de janeiro, o dia da semana, tudo no calendário. Me aprofundava mais.</p>	
<p>Tinha levado outros materiais, tinha me aprofundado mais, tinha deixado um cartaz lá só com aquele mês para ir mostrando que tem mês que termina com 30, termina com 31 dias. Explicando, mostrando mais.</p>	
<p>Quando nós estamos fazendo o planejamento. Oh, essa aula vai ser assim, essa aula vai ser legal. Vai ser assim, assim, mas quando chega na hora [silêncio]. [...] Quando você faz o seu planejamento você tem uma expectativa. Você tem aquele negócio, todos vão aprender.</p>	<p>Planejamento da atividade docente e as avaliações externas</p>
<p>Esse ano a coordenadora está passando muitas atividades parecidas com as da Provinha Brasil. Que tem pequenos textos, com interpretação, Língua Portuguesa, número de sílabas, número de letras, textos para dizer se é um convite? Se é um texto informativo? Nós estamos trabalhando muito em cima disso.</p>	
<p>A gente já trabalha umas atividades, já para ajudar na Provinha.</p>	
<p>[...] No início do ano nós fazemos nosso plantão. Reúne todo o grupo e faz um planejamento. Nós seguimos o que está nos PCN. Nós temos as matrizes que nós nos orientamos por elas.</p>	
<p>Alguém lhe ajudou a planejar essa aula? A coordenadora. Eu preparo o material, seleciono aí levo para ela. Ela dar uma olhada, aí vê se está realmente dentro do conteúdo, da aula anterior que eu apliquei na sala. Ela dá o ok dela e pronto. Uma vez por semana, eu tenho um horário com ela.</p>	

Fonte: Autora, 2018. Dados coletados em 2016.

## EPISÓDIO 2 – PROVINHA BRASIL PORTUGUÊS

<b>NÚCLEO 2: Atividade docente - a busca coletiva pela alfabetização e pelo desempenho do IDEB</b>	
Pré-indicadores	Indicadores
[...] A coordenadora faz um caderno só para os alunos que tem dificuldades. Só para usar na sala de aula.	Apoio pedagógico
A coordenadora pega muito no nosso pé para que eles já cheguem no 3º ano lendo, conseguindo interpretar. Para quando chegarem no 3º ano não sintirem tanta dificuldade.	
[o resultado da Provinha Brasil influência no resultado do IDEB?] Eu acho que influencia porque senão a coordenadora não nos daria tanto apoio. Vamos trabalhar em cima da Provinha Brasil. Como ela fica aqui, estão as atividades são parecidas.	
Somos preparadas para trabalhar de acordo com o que cai na Provinha Brasil.	
Nunca cheguei com alguma coisa para a coordenadora e ela disse não dê isso, não faça isso. Ela ajuda olha eu trouxe essa atividade para você, ela trabalha o projeto dar suporte, facilita muito, chama todos os alunos faz leitura, faz o soletrando. O soletrando ajudou muito na questão da leitura. Ela chama os alunos para realmente vê os que estão lendo para dar um suporte para eles, assim, individualmente.	
A gente vai trabalhando. Na primeira prova a gente já tinha feito alguma atividade parecida porque você colocando na internet aí aparecem atividades diagnósticas que são mais parecidas com a da Provinha Brasil.	IDEB – Preparação dos alunos para a Provinha Brasil
[objetivo] Avaliar o nível da turma. Para a gente ver depois no que eles sentiram mais dificuldade para trabalhar no decorrer do ano. E na segunda Provinha já ter trabalhado no que eles sentiram dificuldade.	
São duas [provas]. Quando é a primeira, a gente sente muita dificuldade na interpretação dos textos, para essa agora, a gente já vem trabalhando. Quando é na segunda, a pontuação sai bem melhor.	
[...] Nós priorizamos mais Português e Matemática. Aí tem a pressão, esse negócio da Provinha Brasil é Português e Matemática.	
Toda quarta-feira intervenção para trabalhar em cima da Provinha Brasil.	
Terminou a Provinha você corrige, você já sabe naquilo que você vai trabalhar. Que você vai dar mais apoio. Procurar fazer mais atividade sobre aquela questão.	
Quando nós corrigimos, a coordenadora faz um levantamento. Assim, tantos alunos tiveram dificuldade nisso, assim, você já tem um percentual. Eles ouvem as perguntas, mas marcam aleatoriamente. Não entendem o que eu estou falando.	
[...] A gente prioriza mais questão de leitura, de matemática, adição essas coisinhas fáceis. Já preparando para a Provinha.	

Fonte: Autora, 2018. Dados coletados em 2016.

<b>NÚCLEO 4: Atividade docente – a culpabilização de uma professora pelo resultado do IDEB</b>	
<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores</b>
[objetivo do IDEB] Para avaliar a escola, para avaliar o nível de cada turma. Se a escola está conseguindo alcançar os seus objetivos. Os alunos chegarem ao 3º ano alfabetizados.	Sobre o IDEB e a Provinha Brasil
[sobre a Provinha Brasil] Eu acho válido. [...] Ajuda, porque você vê quando você está corrigindo, você sabe quais questões eles tiveram mais dificuldades para você poder trabalhar em cima daquilo.	
[O IDEB mudou alguma coisa no seu jeito de dar aula?] não, porque a minha preocupação é que eles saiam alfabetizados.	
O IDEB não influenciou no meu trabalho. Dá um incentivo, ah que bom a escola ficou em tal lugar. Você vê que está fazendo um bom trabalho.	
Eu sinto vontade de ajudar. De chegar junto, mas não posso. Da vontade de chegar assim, e colocar o dedo na resposta da Provinha.	
Eu avalio o IDEB da escola, bom. E assim, no ano que vem, de acordo com a Provinha, eu espero que melhore, mais um pouco.	
[Você gostou do resultado IDEB para a sua escola?] Gostei porque não ficou tão, né? Porque tem escolas em 20º, 30º aí também, já é o fim [risos].	
Eu acho assim, que você trabalha em uma escola. Aí o IDEB, lá pra cima. Aí, o que é que esses professores estão fazendo? De uma certa forma, cada um sabe a responsabilidade que tem. Assim, tem que conseguir.	Responsabilização pelo resultado da Provinha Brasil, do IDEB.
O IDEB é importante porque a minha escola esse ano era quinto lugar foi para décimo. Quer dizer, houve uma falha, não só minha, mas da equipe toda. Isso, a coordenadora já pega mais no pé, já ajuda, já dá: trabalhe isso, trabalhe aquilo. Já ajuda a você se orientar, ter uma orientação.	
Eu nunca fui assim, de deixar, não deixe para lá, empurrar sabe, porque tem o 3º, o 4º e 5º ano. Eu sempre tive essa preocupação. Ah, não sabe ler? Vamos lá fazer tarefinhas diferenciadas pedindo ajuda. Eu nunca fui assim de deixar ah, isso não vai contar esse ano, não está mesmo no IDEB essa coisa. Ah, esse ano foi bom o IDEB então, vou deixar.	
[Alfabetizar] tem alunos que você tenta, tenta e não consegue. Eu nunca fui de abandonar não. Sempre estou ali.	
[...] quando você vai olhar vê que a maioria errou. Eu acho assim, ou falta de atenção ou eu não consegui passar o que é um convite, uma receita, o que é um bilhete, produzir um bilhete. Aí você fica será que eu não consegui passar? Porque você dar sua aula você pensa que atingiu o objeto aí a Provinha Brasil vai lá, quando você vai olhar o resultado dessa questão: bota lá o bilhete quem escreveu o bilhete? Bota quem recebeu.	
Sinto-me responsável porque se o resultado foi bom, você realmente eu estou conseguindo transmitir de uma forma correta. Se o resultado foi ruim você tem que se avaliar fazer uma reflexão para ver no que você está errando.	
Se for um resultado ruim você tem que parar, mudar o seu planejamento. Se foi bom, você continua, tenta melhorar, fazer uma	

avaliação no que você está errando, mas também, depende muito do nível de cada turma.	Continuação
[Durante a aplicação da Provinha Brasil você observa quem está respondendo por quê?] Quando você vai fazer a somatória se ele não respondeu aí, ali é como se fosse uma questão errada, não conta. Entendeu? Aí já diminui a porcentagem.	
Acho que o meu papel é fundamental para a nota do IDEB porque eles têm que ter uma base.	

Fonte: Autora, 2018. Dados coletados em 2016.

<b>NÚCLEO 5: Atividade docente e IDEB - o poder de agir de uma professora da escola pública</b>	
Pré-indicadores	Indicadores
Eu tenho mil termos. Momentos que eu [pausa] me sinto satisfeita, realizada quando chega ao final do ano.	Ser professora hoje
No decorrer do ano é estressante, mas quando você vê no final do ano o resultado. É satisfatório. É bom.	
No decorrer do ano é estressante. Vêm os projetos, você corre, assim uma coisa atrás da outra. Como é que eu vou dar conta disso? Aí, depois que passa não, consegui.	
Para ser uma professora hoje, você precisa de informações, de formações.	
Ser ligado, entrar no ritmo porque tem a diferença de alunos de cinco anos atrás com os de hoje. Eles já são ligados em tudo. Já são questionadores de quando eu comecei. Tudo eles perguntam, não deixam passar nada. Tudo perguntam o porquê? Quem quer fazer? Todos querem existem essas diferenças.	
É ser participativo, é ser empenhado, mais empenhado na sua função porque existem cobranças de tudo quanto é lado.	
Você tem que se empenhar. Você tem que dar conta. Você tem que ser responsável. Eu sempre tive isso comigo, não sou de abandonar, deixar uma turma para lá. É o meu objetivo. Eu tenho que dar essa aula, eu tenho que passar isso.	Aplicação da Provinha Brasil
[...] material já vem enviado pelo o MEC [...] aquelas regras têm que deixar os alunos em fila, não pode olhar, não pode responder. Tudo isso, já vem lá.	
A gente não sabe quais são os textos que vêm, o tamanho dos textos. A gente recebe um dia ou dois antes, não sabe o que é que tem ali. Quais são os conteúdos.	
Tem um caderno com todas as regras de como deve ser aplicada. Que os alunos não podem responder falando. Tem que prestar atenção para poder responder. Você não pode marcar mais de uma alternativa. Tem que prestar atenção.	
Não saiu como o planejado porque alguns faltaram. Aí, no outro dia eu tenho que fazer com aqueles, com os faltosos. E a troca de sala que não foi feita. É uma regra.	
[...] A regra é para todos. Você repete três vezes cada pergunta, tem a hora da leitura silenciosa.	
[O que mudaria?] Teria mais paciência.	

Não tem o tempo não. Terminou pronto entrega e vamos fazer outras atividades. O tempo não vem determinado pelo o MEC.	Continuação
Senti normal. Foi um sentimento positivo. Consegui que todos terminassem.	
Eu achei assim, que o modo de falar, de dizer as regras, muito duro. Aquele negócio tem que ser assim, tem que ser assim. Eu acho que passaria mais tranquilidade para eles.	
Muitas professoras reclamam porque tem textos muitos grandes. E para as crianças que ainda estão se alfabetizando fica difícil.	Críticas à Provinha Brasil
No final você vê que eles já estão assim: estou cansado, estou cansado porque são muitas questões. Os que sabem ler, têm que ler, tem que compreender. Os que não sabem ficam ali sem saber o que fazer. Marcam aleatoriamente. É muito cansativo.	
As primeiras são questões muito fáceis, marque o X na primeira letra da figura. Assinar o nome do desenho. Quando chega da onze, ou doze questões é que começam os textos. São 20 questões.	
[...] texto longo deveriam ser textos mais fáceis.	
Sempre achei bem cansativa essa Provinha. Eu acho que deveriam diminuir um pouco os textos.	

Fonte: Autora, 2018. Dados coletados em 2016.

APÊNDICE E – QUADRO DO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA TAÍS

<b>NÚCLEO 3: A perspectiva de uma professora que atua na rede pública de ensino de Maceió/AL sobre a atividade docente</b>	
Pré-indicadores	Indicadores
[...] Primeiro ano era o básico você quando fosse para o segundo ano tinha que escolher o científico ou o magistério? Aí, eu escolhi o magistério fugindo da matemática [risos], da física e da química [risos], mas assim, sempre quando criança eu brincava de escolinha, eu gostava.	A escolha do magistério
[...] Aí terminei o terceiro ano fiz seis meses de cursinho. Quando eu fiz os seis meses que eu fui fazer a inscrição do vestibular, se eu não me engano foi eu fiz o vestibular para pedagogia, se eu não me engano era a primeira turma de pedagogia do CESMAC.	
Assim porque na época [pausa]. Assim vou fazer magistério, aí fiz o magistério, aí tinha os estágios fui gostando.	
Sempre quando era criança a brincadeira era de escola, professora essas coisas todas, brincadeira de menina.	
Fiz o magistério, fui gostando, ia para os estágios de observação gostava. Sempre assim, apesar de ser ainda um pouco tímida, quando era para dar aula eu ia para os estágios não, tem que ter aula prática eu sentia que eu me saia bem.	
Não era um sonho de criança não sabe. Era uma coisa assim que gostava, mas, não tanto.	
Eu tenho a minha mãe em casa pode ser que isso, sem saber tenha influenciado alguma coisa. Ficaram felizes quando eu passei no vestibular. Quando minhas outras duas irmãs passaram no curso de Letras.	
Abriu o concurso para monitor no Estado foi em 1998, 1999 foi nesse período. Aí eu fiz minha inscrição e fui selecionada e comecei. Passei dois anos ensinando no colégio Romeu de Avelar do Estado. Foi 98, 99 e em 2000 acabou o contrato.	Experiências docentes na rede pública de ensino
Se eu não me engano houve outra seleção para monitor do Estado, fui e me inscrevi e consegui ser selecionada, dessa vez, fui para a escola Rotary no tabuleiro. Aí terminou o contrato 2001, para 2002.	
Aí fiz o meu primeiro concurso para o Estado não passei [risos], isso foi a minha grande revolta, assim, eu fiquei revoltada por causa de cinco pontos eu não passei. Passava com 50 pontos na época, eu fiquei com 45 [risos].	
Aí fiz o concurso do município eu estava tão revoltada que fiz para trabalhar na secretaria de escola, aí minha classificação foi lá embaixo, até hoje que eu espero [risos].	
Em 2006 ou 2007 houve outro do município, aí nessa época eu estava sem trabalhar não tinha dinheiro para pagar um cursinho, estudei o que pude em casa. Fui fiz a prova. O resultado saiu hoje, eu disse não quero nem saber de resultado. Aí quando foi no outro dia chegou meu pai e minha mãe parabéns você passou.	
Quando você chega na escola pela primeira vez você quer [...] aí vi as	

<p>paredes brancas vou fazer uns cartazes para colocar. Passei a noite fazendo o alfabeto. Quando cheguei no outro dia não tinha mais nenhum. A turma da noite tinha arrancado tudo [risos], aí eu digo: pronto não vou fazer mais, não fiz.</p>	<p>Realidade dos alunos e da atividade docente nas escolas públicas periféricas em Maceió-AL</p>
<p>Foi uma época assim: só era o lápis, os meninos, borracha, não tinha o livro, só era o apagador e o giz. E eu fiz o que pude. Eu fui empolgada pensando que ia arrasar. Pensa que o que você precisar vai ter, mas o quê? Você vai, vai, vai, e [...] terminei o ano.</p>	
<p>A pessoa chega com um gás, vamos não sei o quê, mas depois você vai vendo que a realidade é outra e muito diferente daquilo que você imagina. Fui conhecendo a realidade porque na faculdade não mostra realmente como é.</p>	
<p>São certas coisas que você se depara que às vezes, você olha assim, meu Deus do céu, só Jesus até hoje mesmo, eu de manhã estou lá no Bio [bairro Benedito Bentes] com contrato, você vê coisas lá que... Crianças que: ah, tia! eu só tenho essa sandália, a minha pocou eu só tenho essa, como é que eu venho amanhã? Você quer, às vezes, ajudar e não pode porque se for dar a um tem que dar a todos.</p>	
<p>[...] quando terminou o contrato eu vim para a escola Rotary teve uma mãe que chegou para mim perguntando se tinha alguma coisa para ele comer aí? Porque em casa só tenho tempero. E chegava menino e perguntava por que estava chorando? Ele dizia que estava com fome. Aí eu ia à cozinha e dava um café com pão a ele.</p>	
<p>Aqui [escola A] não, você já vê que eles vão mais arrumadinhos, tomam um banho, a mãe se preocupa mais.</p>	
<p>Essas escolas de periferia você olha assim, meu Deus do céu, só Jesus mesmo.</p>	
<p>[sobre trabalhar com esse público carente, o que Taís sente] Eu fico triste sabe. Eu fico triste. Às vezes, tenho uma sobrinha que de vez em quando a minha irmã manda roupa. Mas eu vou chegar lá, eu vou dar só para uma pessoa? Essa menina mesmo que pocou a sandália, ela chegou lá com os pés molhados com a sandália na mão. Mas, eu vou chegar lá com uma sandália só para ela? E os outros ficam: tia, só vai dar para ela? Entendeu?</p>	
<p>Assim, o que eu acho a diferença essa escola daí [escola A] geralmente as crianças que começam no maternal vão até o quinto ano. Aí elas já vão se adaptando ao sistema da escola, as regras. Aí quando chega um aluno de fora, você sente uma grande diferença. [...] Eles não são de brigar esses meninos dessa escola.</p>	
<p>Lá na outra escola de manhã eles brigam demais. E é primeiro ano, o palavreado é outro, você olha assim...</p>	
<p>Que eles consigam realmente aquilo que todos os professores querem cheguem no 5º ano sem nenhuma dificuldade, consigam desenvolver as atividades, compreender.</p>	<p>Perspectiva sobre os alunos</p>
<p>Eu acho muito importante os alunos saírem do 2º ano já lendo, produzindo pra quando chegar no 3º ano não ter aquele choque, aquele impacto, aí vão ficar perdidos.</p>	
<p>Os que eu vejo que estão com dificuldades eu procuro outros meios: bingo, jogos para facilitar o aprendizado deles. Recebo elogios das mães entrou de um jeito e saiu de outro, está aprendendo. Isso faz você</p>	

querer fazer sempre mais.	
Às vezes eu penso que diferença da época que eu estudava essas crianças hoje. Tudo elas questionam, tudo elas querem saber o porquê? Se você fala elas respondem. Você tem que ter o maior cuidado no que você fala. Na minha época não, era assim sentava ali acabou. Tocava ia para o recreio comia meu lanchezinho voltava para a sala acabou.	

Fonte: Autora, 2018. Dados coletados em 2015.

APÊNDICE F - QUADROS DE NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DAS SESSÕES DE  
AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES DA PROFESSORA MALU

**EPISÓDIO 1 – LEITURA E ESCRITA**

<b>NÚCLEO 1: O estilo profissional predominante da professora Malu, de uma escola com o IDEB baixo</b>	
Pré-indicadores	Indicadores
[...] Que estresse vixe Maria [risos]. Olha é mais estressante vendo do que estar lá na sala. É muito mais estressante quem está olhando de fora. Que percebe o estresse bem mais, meu Deus, como a pessoa consegue dar aula numa sala dessa? [risos].	Atividade realizada pela professora em uma escola pública
O professor tem que matar um leão todo dia, minha filha, porque que professora estressada [risos].	
Eles não sentam, não calam a boca um minuto. Menina que barulho. Já pensou? Por isso, que tem professor que endoida, que horror, [...] estou chocada.	
Eles não ficam comportados, estressante demais, aff, meu Deus do céu. Até assistir eu fiquei estressada [risos].	
Achei a professora muito estressada [risos]. Muito estressada. É muito complicado você dar aula em escola pública. É muito complicado você alfabetizar em escola pública. Muito barulho, muito barulho. É muito complicado.	
[Você realizou tudo o que você pretendia nessa aula?] Não, de jeito nenhum [risos]. Para você ver que foi a aula todinha só para dar esse textinho [...] é complicado demais a pessoa está sempre parando. É menino conversando, é menino correndo, é menino gritando. A pessoa está sempre parando, sempre parando o tempo passa que você nem vê.	
Hoje em dia, em sala de aula, é raro o professor conseguir dar o seu conteúdo completo numa sala de aula. Não dá. É sempre a metade porque não dá tempo, eles não prestam atenção, eles correm, eles brigam, não dá tempo. É muito difícil pelo menos eu não consegui, eu não consigo. O que eu planejo hoje em uma sala de aula eu não consigo fazer completo, faz só a metade.	
Eu fico tão desesperada. Eu fico tão estressada em sala de aula que eu acho que estou fazendo o mínimo. Eu digo, meu Deus, o que eu estou fazendo aqui é o mínimo. Eu não vou conseguir fazer esses meninos ler. Eu não vou conseguir ter resultado. Inclusive eu não achei ruim não a minha atuação. Poderia ter sido melhor claro, se eles prestassem atenção, se eles se interessassem, mas pelo barulho, pela conversa, pelo o estresse eu não achei ruim não [risos].	
O barulho, a falta de atenção, o estresse que é o que atrapalha as aulas do professor é o barulho, a conversa, o estresse. Não tem não como você dar aula não. É complicado.	
Eu achei é que eu poderia ter feito mais, mas como eu já falei é complicado. Você fazer o mais em uma escola pública hoje é difícil, você não consegue fazer o mais. Hoje em dia você fazer aquele mais em uma escola pública é complicado você fazer o mais, você não consegue. Você não consegue de jeito nenhum. Dá para você fazer	

uma certa parte, mas, mais do que aquilo não dá para fazer não.	Continuação
Eu não estou mais aguentando sinceramente eu não estou mais aguentando. Eu tenho uma sala em São Miguel eu só tenho quinze alunos é pior do que isso. E são só quinze, são muito piores. Eles não param um minuto vivem brigando, arengando [...] não param um minuto. Imagine aí eu tinha vinte e seis.	Esgotamento e adoecimento docente
Me sinto um pouco frustrada porque eu não consegui fazer mais em sala de aula por conta do barulho. Porque eu queria poder fazer mais, mas infelizmente eu não consigo.	
Eu saio da sala em um estresse tão grande, com dor de cabeça porque tinha dia que eu saia daquela turma com dor de cabeça. Aquela minha turma era muito estressante. Foi a turma mais estressante que eu tive na escola. Quando eu saia de lá, eu já saia para São Miguel com dor de cabeça por causa do barulho.	
Quando a turma é barulhenta eu faço o que eu posso fazer. Eu faço o que dá para fazer. Inclusive hoje que eu estou com problema de garganta eu não posso falar muito. O meu tom de voz era sempre mais alto do que o deles. Eles naquele barulho todo e o meu tom de voz sempre mais alto. E hoje eu não estou mais podendo. Hoje eu estou dando aula apulso.	
Quando eu tive a crise da garganta, eu passei uns dois meses sem dar aula direito, eu estava só enrolando porque eu não podia falar. E já começou de novo, desde sexta-feira que eu estou com a garganta inflamada e eu não estou dando aula. Em São Miguel só passando atividade xerocada e aqui só o livro. Eles fazem a atividade do livro e eu não falo muito.	
Para eu conseguir dar a aula é complicado. Conversa muito, não presta atenção de jeito nenhum. Você pode ver, que eu dando aula, eu lendo o texto, explicando e eles conversando, tão nem aí, não prestam atenção.	Comportamento e nível aprendizagem dos alunos
Toda vez que eu estava ali, eu parava o tempo todo para ver se eles paravam. Para baixar o tom de voz para ver se eles conseguiam parar de falar. Aí você vê que eu sempre dava uma paradinha, sempre dava uma paradinha porque eu não consigo dar aula. Aí, eu dava uma paradinha para ver se eles estavam prestando atenção.	
A maioria não sabia ler. Eu acho que só tinham três nessa turma que sabiam ler [...] de vinte e seis, então é muito complicado.	
Dos vinte e seis alunos, repetiram quatro. Uns doze conseguiram se alfabetizar. E os outros estavam em processo, conhecendo palavrinhas. Eles foram para o 3º ano, aí no 3º ano eles vão aprender a ler porque eles já conhecem o alfabeto, eles já leem palavrinhas, então, no 3º ano eles conseguem aprender.	
O mercado está mais exigente. Não que eu concorde que você prepare aluno só para o mercado. Eu acho que você deve preparar o aluno para ele ser gente, para ele ser uma pessoa de bem [...] eu sempre preparo para as duas coisas.	
O comportamento do aluno é complicado. Não é só o comportamento, é o comportamento, a falta de interesse que é sei lá, ele não tem incentivo em casa. Se eles não têm incentivo em casa, eles já vão para a sala de aula desmotivados.	

Eu sempre uso quadro e piloto.	Condições materiais para desenvolver a atividade
Ali eu usei cartolina que era um texto, quadro e piloto, minha filha [risos]. A gente não pode utilizar outra coisa, não tem condição.	
Quando é um textinho assim, geralmente eu escrevo no quadro [...] não é todo dia que a gente tem cartolina. E não é todo dia que a gente tem tempo de fazer.	
Esse texto aí, eu acho que eu já aproveitei, de uma outra aula do ano passado da outra turma.	
A escola só tem material às vezes, inclusive aquela cartolina eu comprei. Às vezes tem, às vezes não. E não para todo mundo, aí quando chega o material aí acaba rapidinho. Aí vai no quadro e no piloto mesmo. Não dá para todas as salas.	
Eu não trabalho com jogos porque os da escola estão incompletos.	Livro didático principal instrumento utilizado pela professora
[Os textos] como vem no livro do 2º ano geralmente eu não gosto porque é muito longo, é complicado de interpretar.	
Eu planejei [...] um texto de acordo com eles, que fala de bicho, um texto curto já para fazer a interpretação simples principalmente para eles, que a maioria não sabia ler.	
Os textos do livro são muito ruins. Eu não gosto, olha. É muito raro você ver no livro um texto bom.	
O meu objetivo de aula hoje é sempre leitura porque é complicado demais fazer esses meninos ler. Está cada dia mais complicado é fazê-los ler, então o objetivo era a leitura porque sempre que eu faço a aula de Português, o objetivo é sempre a leitura.	
Os livros são péssimos, o livro de história aff.	
Eu não gosto não do livro. Acho péssimo. Os textos que vem não são adequados para os alunos.	
Os livros de hoje do 1º até o 3º ano o aluno pode riscar. É do próprio aluno. Ele pode usar. Agora quando houve esse projeto alfabetizar na idade certa foi que o governo colocou, porque antigamente era só o 1º e o 2º ano que podia usar. Agora é o 1º, 2º e 3º ano. Isso é só com os livros de português e matemática. Os outros são emprestados.	
O governo não quer investir porque a educação brasileira se resume a português e matemática simples assim [risos]. Os livros que eles podem usar é só português e matemática, os outros são emprestados. Agora eu acho que deveria ser todos os livros porque eles gostam mais. Alunos não gostam de escrever do quadro. No livro já vem a atividade prontinha, ele só responde no livro.	

Fonte: Autora, 2018. Dados coletados em 2016.

<b>NÚCLEO 2: A falta de um trabalho coletivo na escola, o desenvolvimento da atividade docente e o IDEB</b>	
Pré-indicadores	Indicadores
[Alguém te ajudou a planejar essa aula?] Não. Eu sempre planejo só. Nem a coordenação, nem as outras professoras.	A falta de apoio pedagógico
A gente só entrega o planejamento, agora se a coordenadora olha eu não sei [risos, gargalhadas].	
Cada professor trabalha do jeito que acha melhor.	
[E a coordenação e direção não define nada deixa livre?] Não. Deixa a critério.	
Toda aula que eu planejo quando eu passo texto, eu planejo a aula de acordo com o texto. Eu escolhi esse texto porque eu gosto muito desse texto.	O planejamento da atividade é feito conforme a preferência da professora
O planejamento é só uma vez no ano. Logo no começo que a gente faz o planejamento. Às vezes a gente faz duas vezes, mas esse ano só foi uma vez no começo.	
Cada uma que faz o seu planejamento. A gente só se une uma vez por ano. Aí uma vez por ano fica decidido das turmas se juntarem e cada uma fazer uma parte, fazer uma semana. Eu faço uma semana, aí a minha outra colega faz a outra semana. Assim, o plano de aula. Aí a outra colega faz a outra semana.	
Essa semana eu faço para todas as turmas do 2º ano o plano de aula dessa semana. Aí na outra semana a outra colega faz para a semana toda. Tem que entregar esse planejamento a coordenação. Quando a gente faz o planejamento anual no encontro pedagógico fica decidido isso.	
Eu faço o planejamento da semana e entrego as outras duas professoras naquela semana trabalharmos aquilo, mas às vezes, a gente deixa a critério do professor. Assim, quando é uma coisa de ciências, de história, geografia deixa a critério do professor porque tem professor que gosta de trabalhar isso, outro gosta de trabalhar outra coisa.	
[...] Quando é português, matemática a gente prepara para a semana toda.	
A gente tem pouco tempo de planejar. Aí não é todo dia que a gente tem tempo de planejar assim, uma aula boa. Geralmente a gente planeja, somente a aula do livro que eu acho ruim, eu não gosto dos livros que a gente usa.	
[Você utiliza documentos do governo como PCN, BCC para nortear a sua prática pedagógica?] Não. Eu não gosto não daquele livro. Eu acho que não tem nada a ver com a educação brasileira. Eles colocaram lá na sala na escola, mas ninguém usa. [...] só conhece os problemas de sala de aula quem está em sala de aula. Esses livros são tudo blá, blá blá.	
[Observamos que em suas aulas, há a predominância nas aulas de português e matemática por quê?] Alfabetização. [Além disso, tem alguma relação com a Provinha Brasil?] Não tem relação não com a Provinha não. Tem a ver com a alfabetização.	
Depende muito do professor. Tem professor que dá todas as	

disciplinas. Eu é que tenho preferência por português e por matemática porque eu acho melhor para a alfabetização.	Continuação
[Você teve autonomia para trabalhar como desejou com essa turma ou houve alguma restrição?] Não, a gente teve autonomia. A nossa escola não pega no pé, não. Não fica direcionando dizendo você tem que dar isso. A escola não faz isso não.	
Nas escolas públicas a gente não é obrigada a dar determinado assunto não. A gente dá o que o aluno deve aprender. Aliás o que ele precisa aprender, que é a ler. Tem escola que exige, mas a nossa não.	

Fonte: Autora, 2018. Dados coletados em 2016.

## EPISÓDIO 2 – PROVINHA BRASIL PORTUGUÊS

<b>NÚCLEO 4: A responsabilização de uma professora pelo resultado do IDEB</b>	
Pré-indicadores	Indicadores
A educação vai para frente? Nunca. Tem escola que o IDEB é 2.0 dentro de Maceió. No interior tem escola que o IDEB é dois. [...] Eu ah? Eu fiquei assustada. Na reunião da SEMED foi quando uma pessoa me disse quem recebe recurso é a escola que tem IDEB baixo. Foi uma pessoa que comentou. Por isso, que tem diretor que prefere trabalhar com IDEB baixo. Para receber o recurso.	O IDEB
Eu acho que quem tem o IDEB alto é quem deveria receber. Para aumentar sempre o IDEB. Mas, ao contrário quando o IDEB está alto a escola não recebe mais ajuda. Só quem recebe ajuda é o IDEB baixo.	
Tem diretor que trabalha com o IDEB baixo, para ver o resultado baixo. Para receber o recurso. Eu já ouvi esse comentário.	
Botam aqueles textos difíceis para o aluno interpretar, para o aluno ler o texto. O aluno que não sabe ler. Aluno de 2º ano que mal lê palavras e eles colocam textos.	
Quando começam, eles colocam umas coisas bem fáceis. Colocam assim, um desenho para o aluno dizer qual a letra daquele desenho, daquela figura, ou para dizer qual é a palavra. O aluno anota. O aluno já sabe. Aí, eles colocam a sílaba, para o aluno dizer a sílaba daquele desenho. E colocam um texto desse tamanho. Eu não entendo essa prova.	
A prova é chata, muito extensa, muitos textos, tem um monte de textos na prova. É muito chata a prova.	
Isso não prova nada não. Porque o aluno, ele assinala qualquer coisa. Ele não sabe ler ele assinala qualquer coisa. [...] Tem aluno que não sabe ler que é capaz de fechar a prova. Eu tive um aluno que não sabia ler ele tirou as notas mais altas. Já um que sabia ler erraram mais do que ele. Aí prova o que isso? Nada.	
Eu acho que ninguém deveria fazer essa Provinha. [...] Ela não prova nada. Não serve para nada. É só enrolação do governo para gastar dinheiro. Pra dizer que ele está gastando. Tudo isso, é lavagem de dinheiro do governo. Porque não serve para nada. Para nada.	
[Para você para que serve o IDEB?] Pra nada. Pra mim não serve para nada. Para mim é um modo do governo lavar dinheiro. Porque o governo, ele tem que investir na educação né? Então, eles jogam isso,	

para poder dizer que investiu, tá investindo, mas não serve para nada não isso aí.	Continuação
Essas coisas não me interessam porque quando eu não gosto de uma coisa não me interessa por ela. Quando eu vejo que uma coisa não faz sentido eu não me interessa. Acho que não vale nada, não serve para nada.	
Tudo que a gente trabalha na sala de aula está na Provinha Brasil. Então, você não precisa trabalhar diretamente só para fazer a Provinha Brasil. Não precisa isso. Eu acho que você fica bitolado se você fizer isso.	
Eu acho que não deveria ter. Não dessa maneira que é. Eu acho que deveria ser diferente. Eu acho que eles deveriam colocar coisas que está dentro do universo deles, dentro do nível deles. Mas, a Provinha Brasil não está no nível deles.	
A gente podia fazer melhor. Se não fossem esses textos.	Responsabiliz. pelo resultado da Provinha Brasil e do IDEB mesmo não concordando com a avaliação.
[Você se importa com o desempenho dos seus alunos na Provinha Brasil?] Me importo [...] porque a gente se satisfaz. A satisfação do professor é ver o seu aluno aprendendo. É ver o seu aluno, é, como é que se diz, evoluindo.	
Eu não concordo, mas se eles tiverem um bom desempenho para mim é satisfatório.	
Eu não concordo porque esse desempenho é falso. Entendeu? É um desempenho falso. Agora, para o professor ele gosta. Professor é vaidoso. Mesmo ele sabendo que o aluno dele não sabe de nada, mas sabe que se deu bem na Provinha Brasil ele vai se satisfazer. Eu sei que ele não sabe, mas, no IDEB ele foi bom. Então, para mim é bom para a carreira do professor. É bom para o ego do professor.	
[Você se sente diretamente responsável pelo o desempenho dos seus alunos na Provinha Brasil?] Eu me sinto, mas eu não deveria.	
Porque o jeito que está aquele assunto eu não concordo com essa prova, mas como a gente tem que fazer para o nosso nome não ficar na rua. Aí a gente se esforça, mas, besteira, não é? Besteira porque quando a gente dá o resultado. Eita, a culpa é da professora dele. A culpa é da professora que não dá aula, que não ensinou direito. Porque a gente escuta isso em São Miguel, a gente escuta.	
É importante porque é o professor que está em sala de aula. É o professor que planeja suas aulas, que dá suas aulas todos os dias, que prepara o aluno, não é? Não para a Provinha Brasil, mas prepara o aluno para o aprendizado. Para ele aprender. O aprendizado do dia-a-dia prepara a pessoa que está ali todo dia com ele. O papel do professor para o IDEB é importante.	

Fonte: Autora, 2018. Dados coletados em 2016.

<b>NÚCLEO 5: O poder de agir de uma professora em uma escola pública sobre sua atividade e o IDEB</b>	
<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores</b>
Eu gostava não vou dizer que não, porque quando eu escolhi ser professora, eu escolhi ser professora. Não fui escolhida, ah porque [...]. Eu escolhi, eu me espelhei na minha primeira professora. Eu já contei isso né. Eu escolhi ser professora. Só que no meu tempo era outra coisa o professor.	Hoje pensa em abandonar a profissão
O professor era respeitado no meu tempo. O aluno, ele fazia a atividade, ele participava apesar de dizer que antigamente o aluno não sabia interpretar. Eu digo e hoje ele não sabe interpretar, nem sabe ler, nem escrever e aí? Ah, o aluno não sabia interpretar. Mas, o aluno sabia gramática, o aluno sabia ler e sabia escrever. O aluno antigamente, eu sabia escrever carta no 3º ano. Eu lia carta no 3º ano. Pegava e escrevia uma carta no 3º ano. Hoje em dia o 3º ano não sabe nem ler. Quanto mais escrever carta.	
Hoje ser professor é estressante. No dia que eu puder eu saio.	
Se eu pudesse eu sairia da educação. Se eu pudesse. E vou tentar sair viu? Não sei se eu vou conseguir, mas, vou tentar porque é muito estressante. Inclusive eu nem tenho mais voz. Eu vou tentar sair. Se eu passar em qualquer concurso que eu passar que não seja da educação eu saio.	
Eu quero sair dessa profissão. Eu quero sair. Eu já estou muito estressada. É o estresse. Ali eu estava estressada. Eu estou estressada todo dia. Porque quando eu entro na sala de aula eu já estou estressada. Porque quando eu entro, eu já sei o que é que eu vou aguentar lá dentro. Já entro estressada. Aí eu quero sair. Quero mais não. Pra mim não vale a pena mais não ser professora. Pra mim não.	
Estou há doze anos na educação e não mudou muita coisa não. Porque quem entra, entra achando que é uma coisa, mas quando está dentro que ver a realidade, olha, cai fora. Só quem fica é quem realmente gosta da profissão. Quem realmente gosta.	
Eu acho horrível. Uma coisa seca. Acho chato e essas provas da Provinha Brasil eu não vejo para quê? Não prova nada.	A aplicação da Provinha Brasil realizada pela professora
E tem uma questão interessante que os alunos que sabem ler eles erram mais do que os que não sabem porque ele vai respondendo. Por que é o professor quem faz a pergunta, aí antes de fazer a pergunta eles já vão respondendo [...] a pergunta está no meu caderno de perguntas. Lá no caderno deles tem só a resposta. Aí eles já vão respondendo, [...] aí eles erram mais do que quem não sabe ler.	
A instrução está tudo naquele livro da gente. Eles colocam um auto-falante: a gente só pode falar aquilo que está no auto-falante. Tem o desenho do auto-falante: a gente só pode ler aquilo. Aí, eles botam cada texto deste tamanho para o aluno ler. O aluno não sabe ler, né?	
Não tem planejamento não. É só uma prova obrigatória. É um teste obrigatório que é do governo federal que vem para a gente. Vem para os alunos do 2º ano que é para eles saberem o nível escolar dos alunos do 2º ano. Foi quando eles perceberam que os alunos desta faixa etária	

<p>estavam com muita dificuldade de aprender. E colocaram a educação na idade certa. Educação da idade certa e alfabetização até o 3º ano. Até o 3º ano é só para alfabetizar.</p>	<p>Continuação</p>
<p>[Você realizou tudo o que pretendia na aplicação dessa prova?] Sim. Sim, porque a gente só lê e pronto.</p>	
<p>Esse é um projeto do governo federal. O objetivo dele eu não sei, o meu também não é nenhum. A gente só aplica porque é um teste obrigatório do governo federal sobre a questão da aprendizagem. Essa provinha que mede é o [pausa] quando vêm as notas dos alunos? IDEB, essa provinha que mede o IDEB. Que mede o nível do IDEB.</p>	
<p>[É uma regra que a professora troque de sala na hora da aplicação da Provinha Brasil? Ou cada escola escolhe?] Não. Cada escola escolhe. Depende da escola. Tem escola que o próprio professor aplica. Mas, tem escola que a direção prefere que troque de professor. É a direção e coordenação que decide porque tem lugares por aí que o próprio professor aplica. [...] Deveria ser uma regra, mas, não é não. Tem professor que aplica.</p>	
<p>[Como você se sentiu ao se ver aplicando a Provinha Brasil?] Normal, olha normal. Porque não eram os meus alunos, eu apliquei com outros alunos. Eu sempre aplico devagar porque por eles, eles querem que corra. Sempre pergunto se eles já terminaram para passar para a outra questão porque são vinte questões. Já para não prejudicar a outra professora. Mesmo assim, os meus ainda se saíram melhores do que os delas.</p>	
<p>Eu não gosto não da prova, de aplicar. Eu acho tão chato. Sabe o que eu acho? Eu acho que quem deveria aplicar essas provas eram as coordenadoras. Eu acho, eu acho que não deveria ser professor não.</p>	
<p>Tem professor que aplica, mas eu prefiro que fosse os coordenadores que aplicassem. Sabe por quê? Porque quando a gente aplica os alunos sei lá. Os alunos parecem que não tem... parece não. Na verdade, eles não têm respeito pela gente.</p>	
<p>Quando é um coordenador que aplica, eles já ficam meio, aí eles não correm tanto, eles já pensam antes de fazer. Eles fazem de qualquer jeito. Aí fazem de qualquer jeito, aí vem a nota baixa. Quando é um coordenador não. Eles já ficam meio assim, eles já não olham um do outro. Eles fazem o deles.</p>	
<p>Lá em São Miguel quem aplica é a secretaria porque estava havendo essa questão de professor dando a resposta. Houve um boato, uma denúncia de que o professor estava dando a resposta. Aí quem está aplicando agora é a secretaria.</p>	
<p>Eu reprovoo essa professora [risos].</p>	

Fonte: Autora, 2018. Dados coletados em 2016.

APÊNDICE G – QUADRO DE NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA  
DA PROFESSORA MALU

<b>NÚCLEO 3: A docência na visão de uma professora da escola pública de Maceió/AL</b>	
Pré-indicadores	Indicadores
Menina a minha professora era muito boa. É por isso, que eu sou professora hoje. Eu escolhi ser professora por causa dela. Eu me espelho muito nela. Tudo que ela passava naquele tempo já eram coisas modernas que se usa hoje. Ela passava atividade diversificada, jogos.	A inspiração para se tornar professora
Eu sempre quis fazer o magistério, as minhas irmãs não. A gente quer o científico. Eu quero fazer o mais difícil. Eu fiz o magistério. [...] por pior que seja é o que eu gosto de fazer.	
[...] até eu chegar aqui em Alagoas e entrar na faculdade. [...] Fiz o vestibular e passei em história.	
[É a única professora da família?] A única, ninguém quis seguir, minha filha, até hoje reclamam. Eu digo minha filha, mas é com esse dinheirinho que eu sustento a casa, viu? [risos].	
O meu melhor período da escola foi o período da adolescência. Foi quando eu realmente tive certeza que queria ser professora. Eu tive muitos professores que eu gostei muito, outros nem tanto né [risos], mas teve muitos professores que eu gostei muito.	
Escolhi ser professora por causa da minha professora da primeira série. Eu me espelho nela. Até hoje na sala de aula, o meu comportamento em sala de aula, eu me comporto como ela. Não que eu queira, mas eu me vejo nela. É como se eu tivesse transferido dela para mim, o ser professora dela.	
Não que eu queira imitar ela, mas eu me vejo nela. Eu sempre gostei da área da educação. Para mim, ainda é a melhor área para se trabalhar. Agora infelizmente no Brasil está muito difícil, mas ainda é a melhor área para trabalhar.	
Eu gosto de trabalhar com gente, trabalhar com a vida. Eu gosto de educar as pessoas. Eu acho uma profissão bonita, infelizmente é uma profissão muito difícil, mas é uma profissão bonita. A minha família não queria que eu fosse professora [risos].	
A mesma postura que eu tenho hoje em sala de aula. Era a mesma postura que ela tinha [a professora da primeira série]. A mesma postura, o mesmo jeito, assim, séria. [...] O mesmo jeito que eu vou explicar as coisas era do mesmo jeito que ela explicava [risos]. Só tem uma diferença que ela gritava menos porque não podia, não precisava. Ela tinha uma calma, não precisava os alunos não falavam.	
A minha vida foi só estudar. A minha vida é parada demais [risos]. A minha vida privada, pessoal praticamente não existe.	
A minha vida é só minha vida de estudante e minha vida de professora. A minha infância até a juventude se resume ao estudo. E a minha vida adulta se resume ao meu trabalho. A minha vida hoje se resume ao meu trabalho.	
Aí vá eu procurar emprego né? [risos]. Procurei, procurei, mas nunca	

achei. [risos] porque eu não sei lá em Pernambuco, mas aqui... Mas lá também, as pessoas só tinham, só conseguiam mais emprego com indicação, né?	A vontade de exercer o magistério
Eu sempre quis trabalhar na minha área sabe. Eu não quis trabalhar em outra área a não ser a minha. Aí eu procurei e aí eu nunca encontrei, né?	
Na minha fase adulta. Acho que eu tive uma pequena depressão. Acho que eu entrei em depressão. Eu tive um fato depreciativo, mas não foi coisa grave não. Mas, eu realmente relaxei, relaxei mesmo. Eu procurava emprego e não achava. Aí relaxei. Aí eu digo: ah, resolvi dar tempo ao tempo. Um dia chega...	
Eu não queria desistir da minha profissão porque eu sempre quis ser professora. Oh, eu digo, eu quero ser professora, eu não vou desistir. Mas, como eu estou ultrapassada, eu preciso fazer a faculdade. Aí eu digo, eu vou fazer a faculdade. Quem sabe eu fazendo a faculdade eu vou ter mais chance de entrar.	
Aí foi quando eu resolvi fazer a faculdade. Mas, logo de primeira, eu fiz para pedagogia, ainda bem que eu não passei [risos], porque eu não gosto muito do curso de pedagogia, não.	
Aí no outro ano, eu fiz para história porque é a minha disciplina preferida. Aí quando eu fiz para história passei e fiz o curso todo, mas o que eu queria mesmo era fazer o de letras.	
Começou haver os concursos públicos. Fiz o de Recife não passei. Fiz em Água Preta em Recife também não passei. Foi quando eu fiz o de São Miguel, aqui e passei. Aí comecei a trabalhar. Estou há doze anos em sala de aula.	
Aí depois em 2006 eu fiz o daqui [Maceió] passei e entrei em 2007 e até hoje estou em sala de aula porque por pior que seja é o que eu gosto de fazer [risos]. É o que eu sei fazer né, pior que seja, é o que eu sei fazer.	Dificuldades no exercício da docência na rede pública de ensino
Os alunos antigamente não falavam, inclusive eu. Nem eu nem meus colegas falávamos. A gente só escutava. Hoje em dia não, a gente tem que falar o dobro. E às vezes, a gente tem que falar muito mais porque para eles ficarem quietos hoje é difícil viu. Eu queria muito um dia não precisar ter que gritar com aluno meu, porque eu não gosto, sabia? Mas, às vezes, a gente tem que fazer porque senão vira bagunça.	
[No início da carreira, somente com o magistério em Água Preta]. Eu trabalhei como contratada durante um ano [pausa] no projeto chamado mão amiga. Não gostei da experiência porque como sempre nós professores não temos material para trabalhar, não temos espaço para trabalhar porque tem que ter espaço para trabalhar. A gente trabalhava no pátio da escola, era horrível.	
Em São Miguel dos Campos foi o primeiro emprego de carteira assinada. Quando passei no concurso, tive muitos problemas lá, porque lá é difícil. Eles rejeitam os professores de fora. Todo professor que é de fora, de Maceió, sofre um pouquinho, um bocadinho. Hoje mais não, mas, logo no começo, os professores de fora sofriam muitas perseguições. Foi difícil a adaptação, muito difícil.	
Hoje em dia, eles já estão acostumados porque tem muita gente de Maceió trabalhando lá. Acho que tem mais gente de Maceió do que de	

<p>lá mesmo. Hoje é normal, é tranquilo. Mas no começo foi muito difícil porque eles não aceitavam de jeito nenhum, gente de fora trabalhando lá. [...] Teve gente que até desistiu do concurso.</p>	<p>Continuação</p>
<p>Hoje está muito difícil de trabalhar em sala de aula.</p>	
<p>Eu percebi que as coisas não eram como era antes. Eu senti muita dificuldade porque no começo os alunos tinham mais disciplina, os alunos eram mais comportados. Todo mundo tinha seu material de trabalho, seu material escolar. E hoje em dia os alunos não têm mais material escolar, a gente tem que [...] o aluno todo dia chega sem lápis, sem caderno, sem livro é tão complicado trabalhar assim.</p>	
<p>Hoje em dia é muito complicado trabalhar em sala de aula.</p>	
<p>[Na 1ª escola em que Malu foi lotada quando passou no concurso em Maceió]. Eu não me dava bem com a diretora, de jeito nenhum, e ela passou a me perseguir. Eu tive muitos problemas com ela. Ela se uniu com o novo diretor, com a coordenação e praticamente me expulsou da escola, me mandaram de volta para a SEMED. Fizeram o conselho e me mandaram de volta.</p>	
<p>[Quando foi devolvida a secretaria de educação]. Isso realmente me magoou muito porque eu fazia de tudo pela a escola, de tudo eu fazia pela escola, de tudo, de tudo, tudo. E o que recebi foi a facada nas costas.</p>	
<p>É por isso que hoje eu nunca faço o máximo, eu sempre faço o médio. Quando eu comecei, eu sempre tentava fazer o máximo, mas, mesmo assim, eu fazendo o máximo, eu não agradava. Aí agora eu faço só o médio, não faço mais o máximo, porque não vale a pena. Não vale a pena hoje nas escolas públicas fazer o máximo, não vale mais a pena.</p>	
<p>[O motivo do mal-estar entre Malu e a diretora] Era a questão dos alunos, mal comportamento. A gente manda chamar os pais, aí eles já vêm com raiva do professor. Aí o pai se estressa, porque se o aluno faz uma coisa errada, a gente tem que mandar chamar o pai e a mãe. Mas, quando o pai e a mãe vêm, já vem querendo bater na gente. Aí nisso, eles iam reclamar para a diretora porque eu vivia chamando eles lá. A gente chama porque precisa.</p>	
<p>A diretora não dava nenhum apoio quando o aluno era indisciplinado, a gente não podia levar para a coordenação porque a diretora não permitia. Não dava nenhum apoio nesse sentido para o professor. Eu trabalhava com dois alunos especiais. Eu não tinha apoio nenhum. Eu trabalhava sozinha. A direção não dava apoio, a coordenação não deu apoio. Aí o que aconteceu? Eu não aceitava os alunos. Ficou todo mundo contra mim. Queriam que eu ficasse com o aluno a força.</p>	
<p>Eu quase entrei em depressão. Os alunos faziam o que queriam. Os pais quando iam à escola, iam para esculhambar o professor. Quando a gente entrava na escola, a gente já ouvia o xingamento do pai.</p>	
<p>Eu passei o ano todinho sofrendo. [...] Foi quando o caso foi para o conselho para me devolver dizendo que, eu não me adequava à educação especial, que eu não me adequei a educação especial. Eu digo sozinha realmente jamais eu ia me adequar sozinha com aluno violento. Era horrível, ele dava murro de tirar sangue nos meninos. Aí, é complicado, é complicado. Eu saí, mas, para mim foi até bom à saída da escola. [Malu depois foi lotada na escola B dessa pesquisa].</p>	

<p>Na escola B, isso não acontece. A diretora diz o seguinte: olhe eu não quero saber de xingamento não, quer xingar? vá xingar na sua casa. Ela não permite que pai xingue professor, não permite que aluno xingue professor, ela não permite, ela não permite nada disso.</p>	<p>Continuação</p>
<p>A gente hoje dá aula para as paredes. Hoje a gente não está conseguindo fazer um trabalho educativo.</p>	
<p>Os alunos estão cada dia mais rebeldes, mais mal comportados, mais mal educados e cada dia mais estão sabendo menos os conteúdos porque hoje em dia, só querem saber de tecnologias: computador e celular. Só querem ouvir música e ver jogos no computador. É só isso que eles querem.</p>	
<p>Está complicado hoje você fazer um trabalho de formação, está difícil, está difícil chamar a atenção dos alunos.</p>	
<p>Até hoje eu não consegui satisfação com meu trabalho pedagógico.</p>	
<p>[...] Hoje a gente para trabalhar com o aluno que não tem um caderno, não ele só tem o caderno, e às vezes, não tem, viu? Às vezes quando o caderno acaba fica sem o caderno, fica pedindo a folha. [...] aluno que não tem um caderno, não tem um lápis, não tem uma borracha, que não tem uma cola, não tem uma tesoura é complicado trabalhar assim.</p>	<p>Condições de desenvolvimento da atividade docente na rede pública de ensino</p>
<p>O professor tem que se virar para trabalhar. Aí, por isso, que eu tenho sempre o quê? Uma folhinha, uma tarefinha xerocada, já para essas questões, quando eles não têm nada.</p>	
<p>Apoio pedagógico a gente não tem, material didático, direção, coordenação. É raro a gente encontrar uma direção, coordenação que apoia o professor, é raro. Quando a gente encontra é muito bom, a gente consegue até fazer um trabalho médio, não máximo, mas médio. Mas, quando a gente não encontra, é dar murro em ponta de faca.</p>	
<p>Porque quando a gente encontra um diretor ruim, um coordenador ruim a gente não consegue trabalhar não. Consegue não.</p>	
<p>Na escola B, todo mundo tem uma relação boa. Tinham alguns lá, que tinham alguns pegos, mas, eu não tinha nada a ver com os pegos dos outros. Eu tinha a ver com os meus [risos].</p>	

Fonte: Autora, 2018. Dados coletados em 2015.