



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

WANESSA LOPES DE MELO

**ATIVIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE DO PRESCRITO E DO REALIZADO
NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Maceió-AL
2012

WANESSA LOPES DE MELO

**ATIVIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE DO PRESCRITO E DO REALIZADO
NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação Brasileira pela Universidade
Federal de Alagoas.

Orientadora: **Profa. Dra. Laura Cristina Vieira
Pizzi.**

Maceió-AL
2012

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

M528u Melo, Wanessa Lopes de.
 Atividade docente: uma análise do prescrito e do realizado no currículo escolar
 / Wanessa Lopes de Melo. – 2012.
 115 f.

Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 107-115.

1. Ensino fundamental – Currículos - avaliação. 2. Autoconfrontação – Método.
3. Atividade docente. I. Título

CDU: 371.214

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi, minha querida orientadora, pela orientação mais do que atenta. Pelo carinho, pelo cuidado, pela preocupação, pelo afeto e confiança que construímos bem antes dessa pesquisa. Por essa parceria que tornou tão mais leve o percurso.

À escola e aos/as funcionários/as que possibilitaram as observações e filmagens. Em especial, aos/as alunos/as que me acolheram com naturalidade e carinho e à professora Clara, sem a qual esse trabalho simplesmente não existiria; agradeço pela confiança, pelo carinho, pela acolhida, pela disponibilidade, por ter partilhado um pedacinho de seu mundo.

Às professoras do PROCAD (UFAL/PUC-SP/UNESA-RJ), em especial: Neiza Fumes, Maria Auxiliadora Cavalcante, Cláudia Davis e Wanda Aguiar.

Às companheiras de PROCAD e do “Currículo” (Grupo de Pesquisa *Currículo, Atividade Docente e Subjetividades*): Berbella, Aninha, Elaine, Alessandra, Isabela, Paula, Manuella, Fernanda, Manuella Magalhães, Júlia, Juliana, Soraya, Arlete e Sirley, pelas discussões acadêmicas, pelas trocas de material, pelos momentos de descontração que resultaram em boas gargalhadas, pelas viagens (aventuras) Brasil afora e por tornarem a vida acadêmica mais fácil.

À Silvana, Elton e Cida, amigos muito especiais, que me ajudaram no momento que mais precisei e que tornaram a conciliação trabalho-mestrado mais fácil.

À Elaine, amiga para toda hora, por toda ajuda nas transcrições dos episódios e das autoconfrontações e a sua família, por sempre me receber com muita generosidade.

À Marta, amiga que se dispôs a ajudar, que se mostrou disponível no mesmo instante em que eu fiz o convite. Pela amizade, carinho e pelas contribuições com esse trabalho.

A todos os amigos e amigas que estiveram comigo nesta caminhada, os quais compartilharam as alegrias e também os momentos difíceis. Em especial, a Karla, Aninha e Berbella, pelo companheirismo e pelas histórias divididas durante o mestrado, por tornarem o caminho mais leve.

A toda minha família, por acreditar e incentivar sempre os meus sonhos. Por compreender a ausência tantas vezes necessária, por me encorajar a seguir na caminhada acadêmica. Pelo carinho, pelo amor incondicional. Especialmente, aos meus pais, Gilvânia e João, e a minha irmã, Waleska, maiores incentivadores.

*Aqui está a minha vida – esta areia tão
com desenhos de andar dedicados ao vento.*

*Aqui está minha voz – esta concha vazia,
sombra de som curtindo o seu próprio.*

*Aqui está minha herança – este mar solitário,
que de um lado era amor e, do outro, esquecimento.*

Cecília Meireles

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a complexidade da atividade docente, a partir da perspectiva da Clínica da Atividade desenvolvida por Yves Clot, com foco no currículo escolar das séries iniciais do ensino fundamental. A intenção foi buscar compreender a atividade docente tal como é desenvolvida na sala de aula, pela própria professora, considerando as condições, os recursos e as pressões reais vividas no cotidiano da sua atividade. Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, com a utilização da autoconfrontação simples, que tem como objetivo desencadear um processo de análise e reflexão na professora diretamente envolvida na pesquisa e, em decorrência, permitir que haja possíveis transformações na sua atividade docente curricular. Essa abordagem fornece aos/às pesquisadores/as instrumentos de análise bastante complexos para estudar a atividade docente na sala de aula, sobretudo a partir do que denominamos de *currículo real* e o *real do currículo*. Nesse sentido, é importante destacar os elementos que prescrevem a atividade docente, controlando e cerceando seu desempenho na sala de aula. A professora participante dessa pesquisa ensina em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Maceió, localizada na periferia da cidade, enfrentando cotidianamente obstáculos de toda ordem na efetivação do currículo dentro da escola. Foram realizadas: uma entrevista de história de vida, observações e filmagens na sala dessa professora. A turma era uma 2ª série do Ensino Fundamental. Essa professora foi convidada a analisar e discutir a sua própria atividade, como a faz, os seus obstáculos e, também, o que não pode fazer para tornar possível a sua atividade curricular. Olhar para a atividade de trabalho dessa professora implicou considerar os saberes, recursos e valores que circulam na sua visão de educação e para a forma e o grau em que sua atividade é determinada pelas prescrições curriculares, que se reconstruem no encontro, sempre singular, com variabilidades inscritas nas situações reais de trabalho. Os valores que operam na atividade da professora pesquisada não são desvinculados dos valores que a move na vida cotidiana, os valores que ela carrega influenciam sua atividade, determinam caminhos.

Palavras-chave: Atividade docente. Currículo prescrito. Currículo real. Autoconfrontação. Real do currículo.

ABSTRACT

This research aimed at analyzing the complexity of docent activity, from the perspective of the Clinic of Activity developed by Yves Clot, with focus on the curriculum of the first years of elementary school. The intention was to understand docent activity such as it is developed in the classroom, by the teacher herself, considering the conditions, the resources and the real pressure under which she lives in her everyday activity. A qualitative research was carried out, using simple auto confrontation, which aims at arousing a process of analysis and reflection on the teacher who was directly involved in the research and, as a result, to permit possible transformations to occur in her curricular docent activity. This approach provides the researchers with quite complex analysis instruments to study the docent activity in the classroom, mainly from what we denominate *real curriculum* and *the reality of the curriculum*. In this sense, it is important to point out the elements that prescribe docent activity, controlling and restricting her development in the classroom. The participant teacher of this research teaches in an elementary municipal school in Maceió, located in the suburbs of the city, and faces various everyday obstacles to put the curriculum into effect in the school. An interview, classroom observations and filming were carried out in this teacher's classroom; it was a group of 2nd grade of elementary school. This teacher was invited to analyze and discuss her own activity, how she does it, its obstacles, as well as what she cannot do to make her curricular activity possible. Looking at this teacher's work activity implied considering acquirements, resources and values that are around her view of education. Furthermore, we looked at the way and degree in which her activity is determined by the curricular prescriptions which are rebuilt in the encounters, always singular, with variables inscribed in the situations of real work. The values that operate in teacher Clara's activity are not disentailed from the values that keep her in motion in her everyday life; the values which she carries influence her activity and determine paths.

Key words: Docent activity. Prescribed curriculum. Real curriculum. Auto confrontation. Reality of the curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 Análise dos dados.

QUADRO 2 Número de alunos/as por turma.

QUADRO 3 Matriz Curricular da 2ª Série para Ensino Religioso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A ATIVIDADE DENTRO DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE	17
2.1	Algumas considerações sobre a Psicologia Sócio-Histórica	17
2.1.1	Consciência e atividade	19
2.1.2	Pensamento e linguagem	22
2.2	A Clínica da Atividade: compreender para transformar	25
2.2.1	Atividade real e real da atividade	28
2.2.2	Atividade prescrita ou tarefa prescrita	30
3	A ATIVIDADE DOCENTE E O CURRÍCULO COMO PRESCRIÇÃO	35
3.1	Currículo e política curricular	35
3.1.1	Currículo prescrito e realizado.....	41
3.2	A complexidade da atividade docente	43
3.2.1	Atividade docente e subjetividade: emoções, valores e afetos	46
3.2.2	Atividade docente e as normas prescritas	49
4	PERCURSO METODOLÓGICO	52
4.1	Participantes da pesquisa	53
4.2	Procedimentos para coleta de dados	54
4.2.1	A autoconfrontação.....	55
4.2.2	Análise documental	59
4.2.3	Entrevista de história de vida.....	60
4.2.4	Observação e videogravação da atividade docente na escola pesquisada	62
4.2.5	Autoconfrontação simples	63
4.3	Procedimento de análise dos dados	64
5	ATIVIDADE DOCENTE, CURRÍCULO E OS CAMPOS DE INFLUÊNCIA NA SALA DE AULA	66

5.1	Análise das informações iniciais da escola e da professora.....	67
5.1.1	Caracterização da escola.....	67
5.1.2	Descrevendo o ambiente das aulas	69
5.1.3	Conhecendo a professora Clara	70
5.1.4	O dia-a-dia da sala de aula.....	73
5.2	Currículo como prescrição: PCN e Matriz Curricular	76
5.3	Currículo real.....	83
5.4	Real do currículo.....	94
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERENCIAS.....	101
	ANEXOS.....	108
	Anexo A.....	109
	Anexo B.....	110

1 INTRODUÇÃO

Logo que iniciei o curso de Pedagogia (2005) na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, percebi que a universidade fazia muito mais do que ensinar. A pesquisa e a extensão também faziam parte do mundo acadêmico e muitos/as professores/as, ao apresentar a disciplina, falavam sobre seus grupos de pesquisa e foi dessa forma que nasceu em mim a curiosidade pela pesquisa.

Em 2006, tive a oportunidade de ingressar no grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi, “*Currículo, atividade docente e subjetividades*”, como bolsista PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – de 2006 a 2008 do projeto de pesquisa “*Profissão docente: razão versus emoção*”, que tinha a identidade do trabalho docente e a feminização do magistério, em particular no contexto do ensino público fundamental, como foco.

Esta pesquisa foi um Estudo de Caso de duas escolas da rede pública municipal de Maceió/AL, que tinha o objetivo de analisar o papel da afetividade e da subjetividade na profissão docente, principalmente nas séries iniciais (1º ao 5º ano) onde, historicamente, a grande maioria dos/as profissionais são mulheres. Considerando que, pelo fato de os/as alunos/as serem crianças, o apelo emocional da profissão tenderia a ser maior que em outras séries.

Como exposto acima, resumidamente, a profissão docente esteve presente na minha trajetória acadêmica, como objeto de investigação, desde o início da minha formação. Em 2009, quando ingressei no curso de mestrado, fui convidada pela minha orientadora a participar do PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica financiado pela CAPES, que tem a participação de pesquisadoras integrantes dos seguintes Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação – PUC-SP (coordenação geral); Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFAL; Programa de Pós-Graduação em Educação – Estácio de Sá/RJ. Essas Universidades, juntas, vêm desenvolvendo o intercâmbio em atividades de pesquisa e ensino na temática da atividade docente.

É nesse contexto que foi construída a pesquisa “*Atividade docente: uma análise do prescrito e do realizado no currículo escolar*” – que tem a intenção de conhecer as

dimensões implicadas na atividade de trabalho docente, abordando-a na perspectiva da clínica da atividade, com foco no currículo escolar.

Essa pesquisa tem como objetivo compreender a atividade real e o real da atividade docente, dando enfoque às prescrições que estão presentes nessa atividade, principalmente na organização do currículo, já que esse é um elemento imprescindível no seu trabalho. Nossa análise percorrerá o que é prescrito, ou seja, tudo aquilo que se encontra como direcionamento para a realização da atividade, e o que é de fato possível de ser realizado pela professora, em termos do seu planejamento curricular.

Observamos que as prescrições curriculares têm um papel acentuado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por ter caráter de política pública nacional prioritária. Outros documentos institucionais também estão relacionados à prescrição da atividade docente, como: as Matrizes Curriculares do Município de Maceió, o Projeto Político Pedagógico e o planejamento das aulas. Entendemos que é necessário conhecer as prescrições relativas à atividade docente da professora pesquisada para que possamos discutir de que forma o prescrito pode ser realmente realizado. Desse ponto de vista, importa verificar o que pode impedir (ou não) a realização do prescrito e identificar como a professora lida com o que não foi possível realizar. E mais, perceber como a professora avalia a interferência do prescrito na sua atividade curricular, apontando suas implicações para o seu trabalho e a aprendizagem de seus/ alunos/as.

O ponto de partida, neste trabalho sobre a atividade docente, é que é praticamente impossível prescrever a atividade realizada em sala de aula em todos os seus detalhes, uma vez que a atividade do/a professor/a é sempre mais ampla do que o que foi prescrito inicialmente para ela (ALVES; CUNHA, 2008, p.02). Há uma distância entre o que está prescrito para a atividade e o real da atividade. O real da atividade tende a ser mais complexo e ir muito além do que o que foi realizado. O que não se fez, o que não se pode fazer, o que se tentou fazer sem conseguir, o que não deveria ter sido feito, mas que foi necessário fazer para efetivar a tarefa, o que se teria querido ou podido fazer, o que se pensou, desejou ou o que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer, ou o que foi feito sem o querer ou sem necessidade, também fazem parte da atividade, pois interferem no que foi realmente realizado. Interfere, portanto, no que foi efetivamente feito (CLOT, 2007, p.116).

Essa definição de atividade, ou mais precisamente de *real da atividade* nos desafia a conhecer a atividade docente no lugar e no momento em que acontece, para, assim,

apontar seus aspectos singulares no âmbito das profissões e reconhecer aspectos comuns a toda atividade docente. Utilizamos como metodologia a autoconfrontação que utiliza o recurso da imagem (videogravação) do sujeito realizando sua atividade, como suporte de observação, visando à confrontação entre o sujeito e a sua própria atividade, nos permitindo visualizar a situação concreta de trabalho, considerando toda a complexidade que a envolve (FAÏTA, 2002; VIEIRA; FAÏTA, 2003; VIEIRA, 2004).

Essa técnica integra diferentes fases: a videogravação propriamente dita da situação a ser analisada, que é a gravação do sujeito da pesquisa no momento em que está realizando sua atividade em sala de aula. E, posteriormente, são realizadas a autoconfrontação simples, sessões de análise e reflexão, que serão analisadas a partir dos fundamentos da Clínica da Atividade – técnica de análise e compreensão do trabalho desenvolvida por Yves Clot, na França. As gravações são o momento culminante da coleta de dados; mas também foram realizadas observações na escola e na sala de aula, entrevista com a professora, com o objetivo de conhecer sua trajetória profissional, e análise de documentos oficiais, que demarcam a atividade prescrita da docente.

Nessa perspectiva, são importantes tanto os aspectos do contexto real da atividade, como também os seus aspectos subjetivos. Essa abordagem metodológica permite que o sujeito possa se ver enquanto está realizando sua própria atividade e, a partir desse movimento, ter a chance de refletir e transformar alguns aspectos da atividade realizada.

Através da videogravação, busca-se apreender as ações do sujeito exercendo a atividade, o cenário e a trama que compõem a situação de trabalho. Entretanto, assim como Clot (2007), acreditamos que a atividade vai além da tarefa realizada, passível de prescrição para fins de análise, pois para ele os conflitos existentes, nos contextos reais, também fazem parte da atividade de trabalho. Com o recurso da videogravação, as possibilidades de apreender a atividade real e o real da atividade docente são maiores, suscitando inúmeras questões.

A nossa atriz principal da pesquisa é uma professora¹ das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Maceió, que cotidianamente lida com os obstáculos de toda ordem na efetivação do currículo dentro da escola. Durante quatro meses, foram realizadas uma entrevista sobre a trajetória profissional da professora, observações e filmagens na sala dessa professora – que voluntariamente aceitou participar

¹Usaremos o nome fictício de Clara, para a professora.

dessa pesquisa² – a turma é uma 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Maceió, localizada na periferia da cidade. Essa professora foi convidada a responder não apenas a questões pontuais, mas discutir o que é a sua atividade, o que realiza, os seus obstáculos, e também o que não pode fazer para tornar possível a sua atividade.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa não é meramente coletar dados para fins analíticos, e sim permitir o envolvimento e o desenvolvimento da observação da própria professora sobre sua própria atividade, colocando-a em posição de refletir e de transformar, caso sinta necessidade e haja possibilidade. O papel atribuído à professora na pesquisa é o de co-participante na e da produção do conhecimento acerca de sua própria atividade.

O texto está organizado em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais.

No capítulo intitulado A ATIVIDADE DENTRO DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE, abordamos algumas categorias da Psicologia Sócio-Histórica: consciência, atividade, pensamento e linguagem. Utilizamos a Clínica da Atividade como referencial que nos ajuda a entender a atividade docente, a partir do que é prescrito e realizado na sala de aula, e também do que não lhe foi possível realizar.

Já no capítulo A ATIVIDADE DOCENTE E O CURRÍCULO COMO PRESCRIÇÃO, são tratados aspectos do currículo, de como ele é produzido e as inúmeras reformulações que ele passa em diversos contextos, principalmente na sala de aula. As prescrições que permeiam a atividade docente e o modo como cada professor/a redefine o prescrito, a partir de seus valores e opções pessoais, também são aspectos discutidos nesse capítulo.

No capítulo definido ASPECTOS METODOLÓGICOS, procuramos delinear os caminhos percorridos nesta pesquisa, desde o início do estudo até os critérios para análise dos dados. Em especial, apresentamos uma discussão sobre a técnica da autoconfrontação simples que nos propomos utilizar na pesquisa.

O último capítulo, intitulado ATIVIDADE DOCENTE, CURRÍCULO E OS CAMPOS DE INFLUÊNCIA NA SALA DE AULA, apresentamos a escola *lócus* da pesquisa e a professora Clara. Em seguida, analisamos os dados recolhidos no decorrer da

²Número do processo do Comitê de Ética desta Pesquisa: 022094/2009-65

pesquisa, através da videogravação da aula, dos documentos curriculares (PCN³ – Parâmetros Curriculares Nacionais e Matriz Curricular da SEMED – Secretaria Municipal de Educação), da autoconfrontação simples e da história de vida. Nesse capítulo, a atividade de trabalho da professora mostra-se com mais ênfase. É o capítulo que destinamos especificamente para a discussão dos dados coletados no campo. A fala da professora (na história de vida e na autoconfrontação simples) e as aulas videogravadas ganham espaço, evidenciando os conhecimentos que se constroem nessa atividade de trabalho, bem como os valores e as emoções que circulam.

³O PCN analisado foi o que traz o tema transversal da Pluralidade Cultural como tema.

2 A ATIVIDADE DENTRO DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

2.1 Algumas considerações sobre a Psicologia Sócio-Histórica

Esta pesquisa tem como arcabouço teórico a Psicologia Sócio-Histórica, corrente da Psicologia Soviética desenvolvida no início do século XX. Vigotski⁴ (1896-1934) é considerado o fundador e principal representante deste enfoque, por definir a gênese e a natureza social do homem.

A Psicologia Sócio-Histórica fundamenta-se no marxismo, no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico e dialético, formulado por Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820-1895), principalmente no que diz respeito ao entendimento do indivíduo a partir das relações sociais e a origem social da consciência humana. Apesar da influência marxista, Vigotski diverge da teoria marxista, especialmente no papel da linguagem, na ênfase à mediação semiótica, na dimensão simbólica e comunicativa (MOLON, 2010).

Uma das principais contribuições dessa abordagem é a superação de uma certa concepção de “natureza humana”, na qual o ser humano é concebido como uma essência universal e a-histórica. A superação dessa concepção vai em direção à compreensão da constituição do sujeito enquanto processo social e fenômeno histórico, em que os processos psicológicos que ocorrem no processo de individuação do ser humano estão inseridos social e historicamente numa cultura (MOLON, 1995, p.7).

Nessa corrente de pensamento, o ser humano é concebido como “ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material” (BOCK, 2009, p.17). Anterior à existência do ser humano, existe um mundo material, “este mundo, porém, uma vez conhecido/transformado pela ação do homem, deixa de ser natureza em si para se transformar em natureza subjetivada, significada e, portanto, cognoscível” (MURTA, 2008, p.19).

Nessa perspectiva, os sujeitos são percebidos “como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e

⁴Seguindo-se as publicações mais recentes em português, optamos pela escrita do nome de Vigotski com dois “is” no corpo deste trabalho. Exceto nas citações literais e nas referências, pois respeitar-se-á a grafia usada na publicação.

reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p.22).

A conduta humana não é apenas o produto da evolução biológica, graças à qual se formou o tipo humano com todas as suas funções psicofisiológicas a ele inerentes, mas também é produto do desenvolvimento histórico e cultural. Deve-se levar em conta, ao se estudar o homem, a necessidade de compreendê-lo a partir da interação dialética do natural e cultural. Portanto, os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de uma forma estática (FREITAS, 2002).

Nesse processo de compreensão da gênese do ser humano, as categorias de análise cumprem o papel de auxiliar a desvendar os fenômenos, saindo do nível das aparências para apreender seus processos e concretude; suas relações, seu movimento (KAHHALE; ROSA, 2009).

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

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

Utilizaremos algumas categorias de análise tidas como centrais na perspectiva Sócio-Histórica, para nortear nossa compreensão e análise da atividade docente desenvolvida por Clot, as quais compreendem as ações prescritas e as efetivamente realizadas. Destacamos as seguintes categorias: consciência, atividade, pensamento e linguagem.

A relação entre as categorias consciência/atividade, pensamento/linguagem não pode ser outra que não uma relação de mediação. Apesar de serem diferentes, e de um não se confundir com o outro, um não pode ser compreendido sem o outro, pois um constitui o outro, mantém uma relação de interdependência. É nessa perspectiva que discutiremos estas categorias (VIGOTSKI, 2008).

A partir delas analisaremos a atividade docente, segundo os pressupostos da Clínica da Atividade (CLOT, 2007).

2.1.1 Consciência e atividade

Embora as categorias consciência e atividade sejam distintas, uma é imprescindível à outra; uma é fundamental para um entendimento mais aprofundado da outra. Juntas, elas permitem entender a relação do homem com o mundo, e como acontece o processo de construção do fenômeno psicológico. Segundo Aguiar (2009a, p.96), o fenômeno psicológico é entendido “como atividade do homem de registrar a experiência e a relação que mantém com o ambiente sociocultural”. A partir das relações e experiências vividas pelo homem no mundo sociocultural, ele desenvolverá seu mundo psicológico, ou seja, seu mundo de registros.

O homem está em relação com este mundo; atua interferindo no mundo (atividade) e, ao mesmo tempo, é afetado por esta realidade, constituindo os seus registros. O mundo psicológico, portanto, se constitui a partir da relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural (AGUIAR, 2009a, p.96).

É na relação do homem com o mundo que se constitui o psicológico, tornando possível ao homem se tornar humano. “A humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura [...] nas relações sociais” (AGUIAR, 2009a, p.96). Ou seja, a humanidade do homem é construída pela atividade humana, pelo trabalho⁵, pela transformação do mundo, pelo próprio homem à medida que também é transformado, pois assim estará construindo seus registros (psicológicos); “objetivando sua subjetividade e subjetivando sua objetividade” (AGUIAR, 2009a, p.96). É através da atividade externa que se criam as possibilidades de construção da atividade interna.

A categoria consciência, entendida como sendo “‘aquilo no homem’ que é capaz de captar e refletir internamente o mundo externo e devolvê-lo significado”, ajuda-nos na compreensão da complexidade do indivíduo e na constituição da sua subjetividade (MURTA, 2008, p. 24).

⁵Entendemos trabalho como sendo a transformação da natureza para produção da existência humana, algo que só é possível em sociedade. (AGUIAR, 2009, p. 99).

Segundo Aguiar (2009a), a consciência é social e histórica, e tem sua origem a partir da relação do homem com a realidade objetiva, ligado ao trabalho e à linguagem. Nesse sentido, vale ressaltar que a realidade objetiva não depende de um homem em particular; ela preexiste e, nessa condição, passará a fazer parte da subjetividade de um homem em particular.

No entanto, a consciência não é determinada de forma mecânica e linear pela realidade. Ao contrário, deve ser entendida como um sistema integrado, numa processualidade permanente, determinada pelas condições sociais e históricas, que se transformam em produções simbólicas e construções singulares. 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, 2009a).

A consciência, como um processo, abriga o psicológico, ou melhor, o social transformando em psicológico. Esse processo, sempre em construção, redundando em formas de pensar, sentir e agir. Para compreender a gênese da consciência, é necessário analisar os processos de internalização da linguagem (AGUIAR, 2009a).

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

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

Quando falamos em meio externo, estamos efetivamente nos referindo ao social. Assim, podemos dizer que toda função psicológica superior é externa, na medida em que foi social em algum momento, antes de se transformar em função psicológica interna. O social constitui o sujeito, ao mesmo tempo em que é constituído por ele, ambos sendo constituídos pela mediação do signo (VIGOTSKI, 2004). Em outras palavras,

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores processa-se pela internalização dos sistemas de signos produzidos socialmente, o que nos leva a concluir que as mudanças individuais têm origem na sociedade, na cultura, mediadas pela linguagem (AGUIAR, 2009a, p.102).

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

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

Os signos são instrumentos convencionais, de natureza social, são os meios de contato do indivíduo com o mundo exterior e, também, consigo mesmo e com a própria consciência (AGUIAR, 2008).

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

Para Vigotski (2008, p.150) “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável.” A palavra constitui a chave para a compreensão da consciência e da subjetividade. O significado da palavra é a unidade analítica, que contém as propriedades do todo, pertence formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica, o pensamento e a linguagem. “O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2008, p.150).

A seguir, abordaremos as categorias pensamento e linguagem.

2.1.2 Pensamento e linguagem

A relação entre as categorias pensamento e linguagem não pode ser outra que não uma relação de mediação, assim procurando ver pensamento e linguagem como elementos distintos e, ao mesmo tempo, interdependentes, Vigotski analisou e fez críticas a diversos estudos realizados em sua época. Discordou principalmente das concepções psicológicas de sua época, que viam pensamento e linguagem como entidades autônomas e independentes entre si, e também daqueles que fundiram o pensamento com a linguagem (VIGOTSKI, 2008, p.1).

Segundo Vigotski (2008), as raízes genéticas do pensamento e da linguagem são diferentes e seguem cursos diferentes no seu desenvolvimento. O estudo genético do pensamento e da linguagem revelou que a relação entre ambos passa por várias mudanças. O progresso da linguagem não é paralelo ao processo do pensamento. As curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes, formando o pensamento verbal e a linguagem racional; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente. Isso se aplica tanto à filogenia como à ontogenia (VIGOTSKI, 2008, p.41).

Nesse sentido, “o pensamento não é apenas expresso na palavra, mas nela se realiza”; o pensamento se realiza na fala, podendo, muitas vezes, fracassar. “O pensamento é uma nuvem, da qual a fala se desprende em gotas” (VIGOTSKI, 2004, p.182). O pensamento verbal engloba vários processos, dentre os quais a memória, a cognição e o afeto; porém não se confunde com cada um destes processos.

A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento; é por isso que não se podem vestir as palavras com o pensamento, como se este fosse uma peça de vestuário. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra a sua realidade e a sua forma (VIGOTSKI, 2008, p.158).

Para que se possa compreender o pensamento verbal, entendido aqui sempre conectado às emoções, requer que analise seu processo, que se expressa na palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Assim, “[...] podemos encontrar a unidade do pensamento verbal no aspecto intrínseco da palavra, no significado da palavra” (VIGOTSKI, 2008, p.5). Portanto, o que faz a mediação da relação entre o pensamento e a linguagem é o significado da palavra. O desenvolvimento da linguagem e dos significados (produzido social e historicamente) permite uma representação da realidade no pensamento e, assim, a compreensão da atividade no campo da consciência (AGUIAR et al, 2009b).

É no significado da palavra que pensamento e fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre pensamento e a fala (VIGOTSKI, 2008, p.5).

Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal. Do ponto de vista da Psicologia e da Linguística, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. Generalizações e conceitos são, inegavelmente, atos de pensamento, portanto podemos considerar o significado também como um fenômeno do pensamento (VIGOTSKI, 2008).

Assim, o significado pertence formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele (VIGOTSKI, 2008, p.151).

A linguagem é, portanto, instrumento fundamental no processo de “mediação da relação dialética entre interno e externo e, [...] o que constrói a consciência é a atividade mediada pelos significados. Vigotski [...] diz que a atividade é semioticamente mediada” (AGUIAR et al, 2009b, p.56). Ao lado da linguagem e do pensamento, a emoção é uma dimensão fundamental da consciência.

A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana (som e significado), oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho (VIGOTSKI, 2008, p.7).

O pensamento, ao se realizar em palavras, passa por muitas transformações; a transição do pensamento à palavra passa pelo processo de significação, ou seja, pelos significados e sentidos. O sentido, segundo Vigotski, é outro elemento imprescindível para

avancarmos na compreensão do sujeito, pois através dele, encontraremos algo que é próprio do sujeito, que melhor expressa sua subjetividade e sua singularidade, e que revela a sua história e suas contradições; daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2006).

De modo geral, “não existe signo sem significado”; o significado é critério para o signo, “é a faceta interna do signo”. Enquanto que “o significado é próprio do signo”, o sentido é constituído pelo significado. (VIGOTSKI, 2004, p.175 e 182).

O significado é o caminho do pensamento para a palavra. O significado não é a soma de todas as operações psicológicas que estão por trás da palavra. O significado é algo mais definido: é a estrutura interna da operação do signo. Isso é o que se encontra entre o pensamento e a palavra (VIGOTSKI, 2004, p.179).

O sentido é produto e resultado do significado, “é o que faz parte do significado (resultado do significado), mas não é fixado pelo signo.” (VIGOTSKI, 2004, p.186). O sentido de uma palavra predomina sobre o seu significado; o sentido “é um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual”. A compreensão dos sentidos passa pelos significados, o “sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2008, p.181).

O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (VIGOTSKI, 2008, p.181).

O significado de uma palavra é convencional e dicionarizado. É através dele que nos comunicamos e socializamos nossas experiências. Já o sentido de uma palavra pode modificar-se de acordo com o contexto em que aparece, quanto pela pessoa que o diz; diferentes contextos apresentam diferentes sentidos para uma palavra. “O sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel, e variável; modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado” (VIGOTSKI, 2008, p.182).

Dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerada isoladamente: mais, porque adquire um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe o seu significado (VIGOTSKI, 2008, p.182).

Desta forma, muitas vezes, a palavra e o sentido não correspondem entre si, apresentam um grau elevado de independência, fato que não ocorre entre palavra e significado; embora só haja signo se houver significado. Signo e significado são diferentes, não se confundem, são constituições diferenciadas. “O significado do objeto não é o da palavra” (VIGOTSKI, 2004, p.186).

O significado não se restringe ao objeto, nem ao signo, nem a palavra e nem ao pensamento, mas pertence à consciência; não é ele que determina a configuração da consciência e nem o sentido, mas a presença do significado e do sentido impulsiona novas conexões e novas atividades da consciência, em uma dimensão semiótica (MOLON, 2010, p.109).

A compreensão do sentido aproxima-nos da subjetividade que com mais precisão expressa o sujeito. Entretanto, o sentido de uma palavra nunca é completo. Ele é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência (VIGOTSKI, 2008).

2.2 A Clínica da Atividade: compreender para transformar

A nossa proposta é abordar a atividade docente dentro da perspectiva da Clínica da Atividade, corrente da Psicologia do Trabalho que se desenvolveu na França a partir dos anos de 1990, tendo como principais expoentes: Yves Clot e Daniel Faïta, sendo o primeiro diretor do Centro de Pesquisa em Trabalho e Desenvolvimento⁶, e principal referência nesta perspectiva até hoje. A Clínica da Atividade inspira-se, em grande medida, na “[...] leitura renovada das obras de Vygotsky e de Bakhtin, obras em que a questão das relações entre conceito e afeto é colocada de modo muito distinto” (CLOT, 2011, p.77).

Com efeito, a abordagem da atividade de trabalho aqui sustentada assume deliberadamente a filiação à escola russa de psicologia fundada por Vygotsky. Seu objeto é antes a atividade como tal do que o

⁶Centre de Recherche en Travail et Développement (CRTD), ligado ao CNAM (Paris), onde é professor titular de psicologia do trabalho (SILVA et al, 2011, p.188).

desenvolvimento das atividades do sujeito e os empecilhos a essas atividades (CLOT, 2007, p.13).

A Clínica da Atividade caracteriza-se pela busca de instrumentos que possibilitem compreender a situação de trabalho real, para aumentar “o poder de agir sobre o mundo e sobre si mesmo, coletiva e individualmente” (CLOT, 2011, p. 72). A atividade de trabalho é fonte permanente de recriação de novas formas de viver, de subjetividade. Sendo a subjetividade constituída pela e na atividade, com interferência do coletivo que regula a ação individual; entretanto isso não ocorre de forma mecânica (BENDSSOLLI; SOBOLL, 2011).

A Clínica da Atividade encontra-se pautada “no interior de uma psicologia histórico-cultural que atribui um lugar central às realidades materiais e simbólicas do mundo ‘exterior’” (CLOT, 2007, p.93).

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

Para Clot, “a atividade psicológica é, ao mesmo tempo, *mediatizada* (pela linguagem, pelos instrumentos) e *mediatizante* (produz elo entre objetos, pessoas e sujeito)” (FONSECA, 2010, p.112, grifo do autor).

O trabalho tem uma dimensão psicológica e social, sendo historicamente constituída. Dizendo com outras palavras, “a função do trabalho tem uma ‘dupla vida’. A vida social dessa função não explica sua vida psicológica. É a segunda que *se explica* – em todos os sentidos do termo – pela primeira” (CLOT, 2007, p.9).

A análise do trabalho na Clínica da Atividade visa sempre compreender para transformar. No entanto, não basta considerar a atividade; é preciso compreendê-la como uma história sempre incompleta, inesperada, de possibilidades não realizadas: “As possibilidades não realizadas constituem um campo de forças e é nesse plano que o sujeito pode agir mais ou menos livremente” (SILVA et al, 2011, p.192). Para estender a “definição da atividade aos movimentos da subjetividade”, é importante também “olhar o trabalho como uma *atividade dirigida*” (CLOT, 2007, p.7, grifo do autor).

Para Clot, “o trabalho não é uma atividade entre outras. Exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir. E isso, precisamente, em virtude do fato de ser ele uma *atividade dirigida*.” (2007, p. 12, grifo do autor).

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

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

[...] a atividade do *sujeito* não se volta unicamente para o objeto da tarefa, mas também para a atividade dos outros que se baseiam nessa tarefa, e para suas outras atividades. A atividade psicológica no trabalho é aquilo que se faz no universo dos outros para ele participar ou separar-se. É o trabalho assumido pelo sujeito no âmbito do trabalho dos outros (CLOT, 2007, p.65, grifo do autor).

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

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

Lembrando sempre que, na noção de atividade para os outros, existe um coletivo invisível, que forçosamente interfere na atividade realizada (FONSECA, 2010).

Exemplificando, no caso do trabalho dos/as professores/as, os/as alunos/as interferem fortemente na atividade do professor/a, assim como os pais dos/as alunos/as, entre outros agentes. Dessa forma, o/a professor/a nunca está sozinho/a, quando realiza a sua atividade; ele/a sempre está dialogando com as situações reais e outros parceiros.

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

Clot, para discutir a função psicológica do trabalho, se apropria de categorias já previstas na Ergonomia do Trabalho, atividades prescritas e atividade real e acrescenta o real da atividade (LIMA, 2007). Discutiremos a seguir essas categorias.

2.2.1 Atividade real e real da atividade

A atividade para Clot (2007) vai além da tarefa realizada, passível de descrição para fins de análise. Para o autor, os conflitos do real também fazem parte da atividade de trabalho.

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

As situações de trabalho são dinâmicas e não podem ser previstas totalmente nos procedimentos prescritos, na tarefa. É impossível prescrever a atividade em todos os seus detalhes. A atividade real é sempre algo mais amplo do que a tarefa prescrita; a atividade realizada ou atividade real toma dimensões maiores. Apesar da atividade efetivamente realizada tomar o prescrito como ponto de partida e também o conter, não se limita a ele. Nem sempre o que foi efetivamente realizado fazia parte da tarefa prescrita para a atividade (ALVES; CUNHA, 2008).

Apesar de a atividade prescrita não ter sido realizada, ela não deixa de fazer parte da atividade, pois a atividade também é aquilo que não se faz: “A atividade não é simplesmente aquilo que se vê, não é o que se pode descrever, aquilo que se pode observar diretamente. Portanto, a atividade não é simplesmente a atividade realizada” (CLOT, 2010a, p.226).

Nesse sentido, o conceito de atividade é ampliado, considerando que a atividade real é sempre maior que a realizada. A Clínica da Atividade estabelece, assim, uma definição e uma distinção entre atividade real e real da atividade. A atividade real “é o que se pode ver, se pode observar, se pode descrever” (CLOT, 2010a, p.226); é o que se fez, o que efetivamente foi feito, realizado. Mas seria uma parte relativamente pequena, em relação ao que é possível realizar (CLOT, 2010a).

Já o real da atividade, segundo Clot (2007), vai além do que foi meramente realizado. Para o autor, o que não se fez, o que não se pode fazer, o que se tentou fazer sem conseguir, o que se teria querido ou podido fazer, o que se pensou ou o que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer, ou o que foi feito sem o querer ou sem necessidade, também fazem parte da atividade, pois interferem no que foi realmente realizado, portanto no que foi efetivamente feito. Nesse sentido, entendemos que o ser humano se manifesta frequentemente pelo que faz, mas muitas vezes e, sobretudo, se manifesta por aquilo que não faz.

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

Essa abordagem de Clot (2007), no nosso ponto de vista, amplia sobremaneira o entendimento das ações planejadas, executadas e suas possibilidades de realização, se consideramos o trabalho docente. Incluem todas as intenções, os desejos e os impedimentos para que uma atividade seja realizada em sala de aula pelo/a professor/a e, em particular, no âmbito do currículo, como fazendo parte da atividade.

O cansaço, por exemplo, pode ser resultado do trabalho em si, mas também dos impedimentos presentes no trabalho, que inviabilizam as possibilidades de fazer o que se gostaria, afetando o desempenho profissional. “Portanto, segundo Clot, o que cansa é a atividade impedida, a atividade que retorna, a atividade impossível, a atividade não realizada” (SANTOS, 2006, p. 36-37).

Entendemos que isso pode ser um elemento crucial para considerar quando um trabalho torna-se prazeroso e com possibilidades de realização e crescimento pessoal, e os trabalhos que são castradores ou um fardo para quem o realiza, um sofrimento, com possibilidades de adoecimento.

No entanto, não podemos considerar a atividade real em segundo plano, pois é na realização desta atividade que surgem novas possibilidades de ação. Há um risco de desgaste potencial do trabalhador na atividade que ele, muitas vezes, não chega a realizar, pois a configuração da atividade a partir do desenho proposto pela tarefa prescrita é que se torna cansativa. Assim, a boa prescrição, ou seja, a boa tarefa é aquela que permite o sujeito desenvolver-se enquanto realiza suas atividades. A prescrição, ao mesmo tempo em que limita, constrange o/a trabalhador/a, também o autoriza, orienta sua atividade. Diante do que foi apresentado, faz-se necessário um aprofundamento na questão da tarefa prescrita, visto que esta faz parte da atividade realizada, mesmo quando não é realizada.

2.2.2 Atividade prescrita ou tarefa prescrita

As situações de trabalho são repletas de variabilidades que não podem ser encerradas nos procedimentos prescritos, pois nem sempre o que deve ser feito é realizado, existindo assim, uma distância entre o que é proposto pela atividade prescrita e o que é realizado na atividade real. Entendemos por atividade prescrita um conjunto de condições e exigências a partir das quais a atividade deverá ser realizada, ou seja, “tarefa é aquilo que *deve ser feito*, a atividade é o *que se faz*” (CLOT, 2007, p.65, grifo do autor).

Dentro da atividade prescrita há duas dimensões básicas: as condições determinadas para o desenvolvimento da atividade (o ambiente físico, a matéria-prima utilizada, as condições socioeconômicas etc.) e as prescrições (normas, ordens, procedimentos, resultados a serem obtidos etc.) (ALVAREZ; TELLES, 2004).

Assim, existem aspectos na atividade prescrita que podem ser definidos como “*variabilidades* (a demanda inusitada de um cliente a uma telefonista, por exemplo) e *constrangimentos* (a alta temperatura do ambiente), e as prescrições feitas ao trabalhador” (ALVAREZ; TELLES, 2004, p.70, grifos dos autores).

Consideramos como prescrição as ordens emitidas pela hierarquia (oralmente ou por escrito), os procedimentos definidos para a realização do trabalho (uma receita a ser seguida, os regulamentos de uma instituição), as normas técnicas de segurança, ou outras que devem ser seguidas, os objetivos explicitados aos sujeitos em termos de qualidade, prazo, produtividade. Nesse sentido, a atividade prescrita envolve, além das prescrições, as condições dadas para a realização da atividade (ALVAREZ; TELLES, 2004).

A atividade de trabalho consiste na realização da tarefa prescrita, considerando as restrições e as vantagens dispostas pelas variabilidades. Para produzir sentido na atividade e fazer frente às variabilidades que se apresentam, o sujeito “se engaja por inteiro, a cada momento, com seu corpo biológico, sua inteligência, seu psiquismo, e com os respectivos conhecimentos tomados no decorrer de sua história e nas relações com os outros” (ALVAREZ; TELLES, 2004, p.72).

Ao se aproximar [...] do trabalho humano – em situações reais, a ergonomia mostrou que o trabalho efetuado não corresponde jamais ao trabalho esperado, fixado por regras, orientado por objetivos determinados, segundo representações das condições de realização. Ao realizar a tarefa, a pessoa se encontra diante de diversas fontes de variabilidades: a do sistema técnico e organizacional (panes, disfuncionamentos, dificuldades de previsão), a sua própria variabilidade e a dos outros (fadiga, ritmicidade circadiana, efeitos da idade, experiência), e a do(s) coletivo(s) de trabalho pertinente(s). (ALVAREZ; TELLES, 2004, p.71).

Existe, por um lado, a prescrição, a tarefa e, por outro lado, um sistema de obrigações partilhadas por coletivo profissional. Esta espécie de prescrição coletiva, prescrição de origem interna refere-se, então, às obrigações que um coletivo de trabalhadores partilha num determinado espaço e tempo, assumindo um caráter histórico e transitório. Esse coletivo de trabalho é a possibilidade que os/as trabalhadores/as têm de se reconhecerem no que fazem. É a construção de uma história que não é apenas dos sujeitos, mas a história de um ofício; que não pertence a um sujeito particular, mas a todos (CLOT, 2011).

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

O gênero profissional corresponde ao coletivo de trabalhadores/as. Não está restrito ao sujeito, pois remete sempre ao coletivo, ao grupo e aos registros que são compartilhados por esse grupo, ao longo do tempo, em situações de atividade, extrapolando em muito a prescrição original (ou tarefa).

As discordâncias criativas ou destrutivas que se manifestam na estrutura inacabada das atividades sociais participam da formação do sistema simbólico do trabalho, que designamos pelo conceito de gênero. Porém, na ação, são essas tensões vitais que o sujeito transforma – quando o consegue – em intenções mentais, as próprias intenções que ele tentará então fazer prevalecer na tarefa que lhe é confiada, partilhar com os outros e, eventualmente pôr a serviço de um *gênero de situação* a promover (CLOT, 2007, p.68, grifo do autor).

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

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

A atividade é sempre mediada pelo gênero, que tem regras e prescrições construídas na tradição profissional do grupo ao qual o sujeito pertence. É o gênero que define as fronteiras móveis daquilo que é aceitável e inaceitável no trabalho, obrigando o sujeito a enfrentar limites e superá-los de forma inovadora, solicitando, assim, o estilo profissional (CLOT, 2007).

Quando o sujeito inova, surge o estilo pessoal: a possibilidade individual de transformar o prescrito pelo gênero social, mediante os recursos disponíveis para a realização da atividade (CLOT, 2007).

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

O estilo pessoal está relacionado ao sentido da atividade para o próprio sujeito; diz respeito à subjetividade do indivíduo, sendo essa subjetividade e o sujeito constituídos social e historicamente, assim também é o estilo. O estilo é a maneira como o trabalhador apropria-se do gênero, apropriando-se das regras socialmente construídas pelo grupo, para transformá-las segundo suas particularidades próprias, e suas possibilidades para realização da sua atividade. O estilo pessoal é um “jeito” de fazer singular e, ao mesmo tempo, social e histórico. É ele que, de certa forma, contribui para o movimento contínuo e constante de renovação e reconstrução do gênero que, ao ser interiorizado, colabora para a transformação do próprio sujeito (TEIXEIRA; BARROS, 2009, p.85).

Compreender o estilo é apreender o gênero, porque um constitui o outro. Para Clot (2007), a análise efetiva da atividade realizada permite chegar à compreensão do quanto a mediação do gênero e do estilo pessoal constituem a atividade do sujeito, alcançando uma apreensão mais complexa (para além do manifesto) da atividade realizada e avançando no processo de desvelamento do real da atividade, dos impedimentos, do que não foi possível ser realizado.

Normalmente, ao falarmos da nossa atividade enquanto profissionais, descrevemos apenas o que realizamos. Nosso interesse não reside apenas na atividade real desenvolvida pelo/a professor/a, mas também no real da sua atividade, ou seja, tudo aquilo que não foi possível ser realizado, por uma série de fatores institucionais e pessoais (AGUIAR, 2007).

Dessa forma, é necessário utilizar uma ferramenta metodológica para análise da atividade em que o trabalhador esteja vivenciando sua situação real e, também, que ele possa falar de sua atividade. Uma das propostas, para conseguir realçar a discussão em torno da atividade de trabalho, consiste na técnica da autoconfrontação simples: é uma técnica centrada numa perspectiva reflexiva, isto é, propõe-se uma atividade de reflexão

sobre a atividade habitual de trabalho. “Trata-se de iniciar um diálogo entre profissionais, [...] em torno de um vídeo da atividade, a fim de recuperar controvérsias sobre a atividade em um coletivo e entre ‘conhecedores’ dela” (CLOT, 2011, p.75, grifo do autor). Apresentaremos detalhadamente a metodologia utilizada nesta pesquisa mais adiante, no capítulo intitulado: *Percurso Metodológico*.

No capítulo seguinte, procuraremos discutir a complexidade da atividade docente, focando o currículo.

3 A ATIVIDADE DOCENTE E O CURRÍCULO COMO PRESCRIÇÃO

3.1 Currículo e política curricular

Um dos elementos importantes para analisar a atividade docente é a compreensão das normas e políticas públicas que guiam, influenciam e afetam, no âmbito escolar, a atividade real do/a professor/a. Considerando que as orientações curriculares permeiam as escolhas realizadas pelos/as professores/as, assim como também orientam a forma de organização do conhecimento escolar, daremos foco ao currículo como uma das dimensões de prescrição da atividade docente.

Dessa forma, entendemos o currículo como sendo “um artefato social e cultural”, construído e constituído pela visão de grupos sociais que exercem o poder de influenciar as ações educacionais. Diante disso, podemos afirmar que o currículo não é neutro, nem é tão pouco inocente; a transmissão do conhecimento não é feita de maneira desinteressada, e tem o objetivo de propagar uma determinada visão de mundo. “O currículo está implicado em relações de poder [...], ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 2008, p.7-8).

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 2008, p.59 grifo do autor).

A atividade docente, como tarefa de educar através do desenvolvimento do currículo, quase sempre implica uma prática de produção e vinculação dos conhecimentos e conteúdos relacionados aos grupos culturais que exercem ou não o poder. Segundo Santomé (2003), quando se pretende consolidar novos valores na sociedade, o sistema educacional tem que cumprir novas funções, onde obviamente o currículo escolar tem que ser afetado. Da mesma forma, Sacristán (2008, p.108-109), afirma que “mudar a prática educativa supõe alterar a política sobre o currículo no que a afeta. A renovação pedagógica tem um componente político iniludível”.

Com isso, Santomé (2003, p.195), afirma que a “educação no contexto das instituições escolares nunca é inocente.” No desenvolvimento das atividades escolares (tarefas e rotinas) são abordados determinados temas, são apresentadas apenas algumas realidades, enquanto outras são excluídas, silenciadas; são valorizadas determinadas atividades humanas, certos pontos de vista, enquanto outros são negados, deformados ou ocultados; “são favorecidas atitudes, habilidades e valores enquanto outros são reprimidos ou desalentados” (SANTOMÉ, 2003, p.195).

O currículo é, portanto, onde se desdobram as experiências de conhecimento que a escola propicia aos/as alunos/as. A escolha de qual conhecimento, qual conteúdo, qual disciplina devem estar presentes no currículo não é feita de forma tranquila; pelo contrário, é um espaço de contestação, de luta, imerso em relações de poder.

Assim, segundo Goodson, é importante realizar uma

[...] análise da escolaridade aceitando, sem questionamento, a forma e o conteúdo do currículo, aspectos que suscitaram lutas e que foram estabelecidos num ponto histórico particular, com base em certas prioridades sociais e políticas; isto é, tomar o currículo como um dado significa renunciar a um vasto conjunto de entendimentos sobre aspectos do controle e do funcionamento da escola e da sala de aula (2001, p.58).

Para Sacristán (1998, p.102), o currículo realizado no interior da sala de aula pelo/a professor/a passa por um processo complexo de transformação e construção; ele é “resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias”. O currículo se reduz, se distorce ou se altera em vários níveis ou fases. As transformações podem acontecer no currículo oficial, no currículo em nível local, na adaptação do currículo pela escola, e também nas “modificações que o professor introduz pessoalmente, o que ele realiza, a transformação que ocorre no próprio processo de ensino e, por último, o que realmente os alunos aprendem” (SACRISTÁN, 1998, p.104).

Segundo Lopes (2010), a política curricular se produz em diversos contextos sociais, não apenas na esfera governamental, mas também nas escolas, nos movimentos sociais e no entrecruzamento desses espaços. Isso faz com que o currículo seja produzido e re-significado em diferentes contextos.

[...] as políticas curriculares são processos de negociação complexos, nos quais “momentos” como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. Os textos produzidos nesses “momentos”,

sejam eles registrados na forma escrita ou não, não são fechados nem têm sentidos fixos e claros (LOPES, 2004, p.112).

Dessa forma, mesmo quando da efetivação de uma política curricular prescritiva, os/as professores/as devem ser considerados/as atores/atrizes e as escolas espaços privilegiados de (re) construção do projeto de formação dos/as alunos/as e de decisão política. São os/as professores/as, dentro da escola na sala de aula, que realizam e efetivam o currículo. Negar a importância do/a professor/a como sujeito, na construção da política curricular, é considerar o currículo como fato, ou seja, é excluir o/a docente de qualquer responsabilidade na “modelação do currículo”, assim como é também conceber o currículo “como algo a ser entregue e a ser testado”, é desconsiderar a sua complexidade (PACHECO, 2003, p.26).

Nessa perspectiva, as escolas e seus docentes são limitados a implementar adequadamente as orientações curriculares, especialmente as oficiais; o currículo oficial assume um enfoque, sobretudo prescritivo, sobre a prática pedagógica. A efetivação de um currículo oficial prescritivo sugere os seguintes questionamentos: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais; os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar. Nos dois casos, parece que a prática é entendida como o espaço de implantação das propostas oficiais, sendo que as políticas curriculares são interpretadas como produções do poder central (LOPES, 2004).

No entanto, o fato de se ter um currículo oficial, não significa que ele será utilizado nas escolas da mesma forma como foi apresentado. Segundo Sacristán (2008, p.123), “As orientações ou exigências curriculares contidas no formato de currículo que a administração prescreve, não podem orientar ou prescrever de forma direta a prática de professores e de alunos nas aulas, senão por via indireta”. Mesmo que os/as professores/as afirmem que os documentos oficiais são instrumento de partida junto a outros para realizar seu planejamento.

Os professores, quando preparam sua prática, quando realizam seus planos ou programações têm dois referências imediatos: os meios que o currículo lhe apresenta com algum grau de elaboração, para que seja levado à prática, e as condições imediatas de seu contexto (SACRISTÁN, 2008, p.122).

Os documentos oficiais trazem orientações, diretrizes que podem ser modificadas na prática e no currículo das escolas. Apesar de serem apresentados como apenas sugestões, o governo vem exercendo um certo controle para que o currículo oficial (PCN) seja efetivado. Mesmo com a flexibilização sendo afirmada em vários documentos oficiais, como na LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), temos também, por outro lado, mecanismos de controle, principalmente a avaliação (Prova Brasil para o Ensino Fundamental e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – para o Ensino Médio) definindo um determinado caminho para a prática curricular (LOPES, 2002).

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (LOPES, 2004, p.111-112).

Desse modo, qualquer análise que se pretende fazer na direção da política curricular precisa ser levada em conta a intenção de controle do Estado, não podendo, no entanto, se limitar apenas a isso. Pois, como aponta Moreira (2010, p.89), “as políticas são conjuntos de tecnologias e práticas que se desenrolam, em meio a lutas, em cenários locais”; assim, não faz sentido ficar restrito apenas às deliberações oficiais. Já que “política é tanto texto como ação, tanto palavras como feitos, tanto o que é intencionado como o que é realizado”. Entender as políticas apenas no que está escrito é compreendê-las de modo incompleto. É necessário relacioná-las à “profusão selvagem da prática local. As políticas são cruas e simples; já as práticas são sofisticadas, contingentes, complexas e instáveis” (MOREIRA, 2010, p.89).

Assim, toda política curricular, segundo Lopes (2004, p.111), é uma política de constituição do conhecimento escolar. Sendo esse um “conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)”. Dessa forma, a autora considera toda política curricular como sendo uma política cultural, “pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p.111).

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (LOPES, 2004, p.111).

Segundo Ball (2001), as políticas são estruturadas em três contextos, cada um deles situa-se em diversas arenas de ação, públicas e privadas. Sendo que esses contextos situam-se em um ciclo contínuo de políticas. Eles podem ser assim, definidos: a) contexto de influência é onde começa a surgir as primeiras definições políticas e os discursos políticos são construídos; nesse espaço, acontecem também disputas de poder, pela definição das finalidades sociais da educação. Esse contexto recebe influência das redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão; b) contexto de produção dos textos, onde as políticas são definidas e incorporadas como discurso oficial, o poder central propriamente dito, tendo esse uma associação estreita com o primeiro contexto; e c) contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas, no caso das políticas curriculares, o espaço onde são realizadas é a escola, a sala de aula, através da atividade docente.

Nessa perspectiva, podemos entender que as propostas expressas nos documentos oficiais, em certa medida, são influenciadas pela prática pedagógica, assim como a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano das escolas está carregada de marcas do discurso oficial; está inscrita em uma política oficial (LOPES, 2004).

No entanto, vale salientar que, ao passar de um contexto para outro, as políticas ficam sujeitas a deslizamentos interpretativos e passa por processos de contestação. Com isso “as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações” (LOPES, 2004, p.112).

Na mesma direção, Goodson (2008a) aponta que o processo de mudança, no âmbito educacional, passa por diferentes segmentos: o interno, o externo e o pessoal. Os agentes de mudança interna atuam no ambiente escolar para daí começar a iniciar e promover a transformação em um arcabouço externo de apoio e patrocínio; a mudança externa acontece de cima para baixo. É uma mudança administrativa, como é o caso da introdução de diretrizes para o Currículo Nacional ou os sistemas estatais de avaliação; a mudança

pessoal diz respeito às crenças e missões pessoais que os indivíduos trazem para o processo de mudança.

As escolas e os/as docentes têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares governamentais. Desta forma, as normas institucionais e disciplinares condicionam as políticas curriculares no contexto da prática (LOPES, 2004).

Sendo assim, para compreendermos como os/as professores/as realizam e percebem as políticas curriculares nas escolas é imprescindível ampliar a visão para o que ocorre nas salas de aula: “O currículo toma forma e transforma sua natureza no cotidiano da escola e nas interações da sala de aula” (CARVALHO, 2005, p.62).

Diante disso, não é possível controlar totalmente, por mais que os autores das políticas tentem, todos os sentidos que serão lidos, ainda que eles tentem sempre limitar essas possíveis leituras. Uma das formas de controlar e restringir os sentidos possíveis de serem lidos nas políticas curriculares está nos dispositivos legais, sistemas de financiamento e sistemas de avaliação. Esses dispositivos também sustentam a ideia de que é possível controlar a atividade docente e dos/as alunos/as, de maneira a garantir supostamente uma eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (LOPES, 2004).

Dentre as múltiplas influências sobre os textos, apenas algumas influências são reconhecidas como legítimas. [...] apenas algumas vozes são ouvidas, enquanto outras são silenciadas. Os sentidos, porém, são produtos tanto do que se ouve quanto do que é silenciado (LOPES, 2004, p.114).

A circulação dos textos, no âmbito da educação, é feita de forma fragmentada, sejam eles oficiais ou não oficiais. Alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e esses são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los (LOPES, 2004).

3.1.1 Currículo prescrito e realizado

Como já dissemos, o currículo é produzido, negociado e reproduzido, “é fabricado numa diversidade de áreas e níveis” (GOODSON, 2001, p.52). Nessa variedade que pode constituir o currículo, optamos por fazer uma distinção entre o currículo prescrito e o currículo real. Ou, nas palavras de Goodson (2001, p.52), “entre o currículo escrito e o currículo como actividade de sala de aula”.

Dessa forma, Goodson (2001) alerta sobre o perigo de estudar apenas o currículo escrito. Para o autor, “a melhor forma de ler inadequadamente ou de compreender mal um currículo é considerá-lo como um catálogo. É algo com pouca vida, desincorporado, desligado e, por vezes, intencionalmente enganador” (GOODSON, 2001, p.52). Entretanto, isso não significa considerar que “o currículo escrito é irrelevante para a prática, num sentido real” (GOODSON, 2001, p.52). No mesmo sentido, “é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que ‘o importante é a prática em sala de aula’ (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação)” (GOODSON, 2008b, p.20-21, grifos do autor).

Segundo Sacristán (1998), por mais que um político ou administrador acredite poder mudar a prática pedagógica, modificando o currículo que ele prescreve, desde as disposições legislativas ou regulações administrativas, esquece, por exemplo, que não são suas disposições as que incidem diretamente na prática.

Obviamente, os professores, quando programam e executam a prática, não costumam partir das disposições da administração. As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar. [...] Os professores, quando prevêm sua prática, através dos planejamentos que realizam, consideram que sua experiência anterior e os livros-texto tem tanta utilidade quanto considerar os documentos curriculares oficiais. É um exemplo de que, se entendemos por currículo as suas prescrições administrativas, estaremos falando de uma realidade que não coincide com o currículo com o qual os professores e os alunos trabalham (SACRISTÁN, 1998, p.103-104).

Diante disso, entendemos o currículo como sendo aquilo que está prescrito nos documentos oficiais, e também como o que realmente é realizado na sala de aula e fora

dela, no ambiente da escola; e ainda, aquilo que, mesmo não sendo realizado, ficando de forma silenciada, não visível, modela o comportamento e o pensamento de professores/as e alunos/as (CARVALHO, 2005).

O currículo prescrito desenvolveu-se, a partir da crença de que imparcialmente podemos definir os conteúdos para o desenvolvimento do estudo, e então, ensinar-nos vários níveis de ensino as sequências de uma forma sistemática (GOODSON, 2007b).

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (SACRISTÁN, 2008, p.109).

As intervenções realizadas, no campo político sobre o currículo, ao estabelecer concretamente os PCN para toda a educação básica, cumprem diferentes funções que é preciso esclarecer, para dar a esta fase de decisões seu justo valor e analisar as consequências de expressar as prescrições dessa forma (SACRISTÁN, 2008).

A elaboração de um currículo oficial para um sistema educativo pressupõe um projeto de cultura comum para a sociedade, na medida em que afeta a escolaridade obrigatória, pela qual passa grande parte da população. “O currículo comum contido nas prescrições da política curricular supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto, é homogêneo para todas as escolas” (SACRISTÁN, 2008, p.111).

As prescrições estabelecidas nos documentos oficiais ficam muito centradas na organização curricular e pouco centradas na discussão sobre a seleção de conteúdos. Isso significa que o conteúdo em si não precisa ser discutido, e que deve ser trabalhado da mesma maneira que sempre foi, pois o que precisa efetivamente ser mudado é o método, é a forma de organização; o conteúdo acaba sendo naturalizado, e por isso não é discutido ou questionado; é concebido como se ele fosse obrigatoriamente neutro (LOPES, 2002).

As prescrições curriculares costumam se referir a conteúdos e orientações pedagógicas que, dificilmente, costumam ser reguladoras da prática pedagógica dos/as professores/as de uma forma direta. Mesmo sendo um currículo oficial, os PCN não são obrigatórios; por serem parâmetros, eles precisam ser ressignificados nas salas de aula, muitas vezes em direção oposta em relação àquilo que está sendo proposto. Entretanto, isso não significa que os PCN nas escolas serão abandonados numa gaveta e esquecidos. Pelo

contrário, apesar de não serem obrigatórios, eles estão em um contexto muito mais amplo de reforma educacional. De forma que, atrelado aos parâmetros, temos as avaliações governamentais e a confecção dos livros didáticos. (LOPES, 2002).

Portanto, a possibilidade de abandonar toda e qualquer orientação dos parâmetros na sala de aula é quase nula, pois é impossível “pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais”, além do que as avaliações propostas pelo Estado estão atreladas a essas diretrizes (LOPES, 2002, p.387). Dessa forma, uma maneira de não se submeter totalmente aos documentos oficiais é questionar, debater, ver formas diferentes de trabalhar, negar o discurso colocado, não entendê-lo como discurso único.

3.2 A complexidade da atividade docente

O nosso interesse na atividade docente não é apenas pelo que os/as professores/as deveriam ou não fazer, como trazem as visões normativas e moralizantes da docência. O nosso interesse reside sobre o que eles/as realmente são e fazem. Segundo Tardif e Lessard (2008), essas visões normativas e moralizantes da atividade docente têm suas raízes históricas no *ethos* religioso. Historicamente, a docência se constituiu como um trabalho orientado por uma ética do dever com forte conteúdo religioso, fundamentado na obediência cega e mecânica a normas instituídas pelas autoridades escolares e, muitas vezes, religiosas. Nesse sentido, os autores apontam que, durante muito tempo, ensinar foi sinônimo de obedecer e fazer obedecer.

[...] o ensino foi, durante muito tempo, apresentado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exibir a todos aqueles que controlavam, de uma maneira ou de outra, o seu trabalho com os jovens (LASSARD; TARDIF, 2009, p. 255).

A visão do *ethos* religioso foi criticada, mas nunca desapareceu por completo. Ao contrário, ressurgiu em novos contornos na modernidade. A partir do século XVIII, a educação ganhou *status*, e foi reconhecida como um instrumento de emancipação coletiva, ao/a professor/a foi atribuído/a uma missão quase evangélica, mas de fundo profano e laico: instruir o povo, ou seja, formar cidadãos esclarecidos (TARDIF; LESSARD, 2008).

Nos séculos XIX e XX houve uma retomada desse discurso pelo poder público, que investiu massivamente na educação, tratando os/as professores/as como uma categoria do Estado destinada a prestar serviços à nação. No entanto, nesse período, não bastava apenas obedecer às normas, mas tratava-se de compreendê-las e interiorizá-las como cidadãos responsáveis pelo futuro do país, da nação (TARDIF; LESSARD, 2008). Segundo Tardif e Lessard (2008), “desde então, os professores são considerados agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes” (p. 36).

Diante disso, a natureza do trabalho docente é alterada, tendo o pragmatismo e o utilitarismo como características presentes na cultura escolar, no currículo e no ensino (VIEIRA, 2010). Nas últimas décadas, as políticas oficiais estabelecidas para o currículo e, conseqüentemente, para os/as docentes que as concretizam têm um caráter altamente prescritivo, e as avaliações que estão articuladas a essas políticas vêm desempenhando um mecanismo de controle sobre a atividade docente (ARROYO, 2011). Segundo Vieira (2010), “trata-se de um controle interpelador que atinge o professorando, ferindo sua autonomia e sua capacidade de concepção, afetando também sua integridade física e emocional, com efeitos, inclusive, sobre a identidade do professorado (p.2).”

Os/as docentes das escolas de Ensino Fundamental dos anos iniciais do Brasil vêm sofrendo muitas críticas desfavoráveis quanto a seu desempenho profissional, especialmente desde a última década do século XX. A imagem atribuída aos/as professores/as pelo poder público é de passividade, negligência e incompetência técnica. Essa imagem construída pelo Estado, muitas vezes reforçada pela mídia, não leva em consideração as condições precárias de trabalho, que estão dadas na maioria das escolas, principalmente na escola pública. Associado a isso, estão os baixos salários, que força o/a professor/a a enfrentar uma dupla ou tripla jornada de trabalho (LELIS, 2009).

Apesar das precárias condições de realização de trabalho, os/as professores/as, segundo Nóvoa (2003, p.18), recorrem frequentemente a dois argumentos em defesa do seu reconhecimento profissional e de *status*: “o caráter especializado da sua acção educativa e a realização de um trabalho da mais alta relevância social”.

Segundo Sacristán (2003), a profissão docente não possui uma posição social elevada, ainda que frequentemente sejam feitas declarações sobre a importante missão que esse coletivo profissional tem.

Os professores possuem, como coletivo social, um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem. Os factores que configuram o *status* do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados (SACRISTÁN, 2003, p.66, grifos do autor).

As transformações no estilo de vida dos/as docentes acabaram atingindo sua subjetividade e a sociabilidade. Contudo, a imagem pública dos/as professores/as aparece como problemática, se considerarmos que, ao lado da representação de pessoas pouco competentes ou qualificadas para o exercício da profissão, atualmente a sociedade ainda tem a imagem do professor/a fundada na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação, fato que impregna fortemente a história desse coletivo de trabalho (LELIS, 2009).

A nossa sociedade aplica sobre os/as docentes o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo, projetando sobre eles/as um excesso de esperanças e de missões, que não são capazes de realizar por si mesmos (NÓVOA, 2009). Com isso, o/a professor/a vive o sentimento da insatisfação em sua atividade, pois passa a existir o conflito da imagem idealizada da atividade que gostaria de realizar (ou deveria realizar) e as dificuldades encontradas na atividade real.

Nesse encontro do prescrito com o real a atividade é reinventada, através da mediação do gênero que resulta em estilos individuais. Como já dissemos, a atividade docente não é um trabalho totalmente sujeito às prescrições; a reelaboração docente da atividade exige mexer em seus valores, emoções, crenças, autoimagens da cultura profissional e em sua história de vida.

Na reinvenção da atividade o/a professor/a também tem que lidar com a subjetividade do/a aluno/a, ou seja, sua origem socioeconômica, capital cultural, sexo, identidade linguística, religiosa, étnica, etc. O/a professor/a, ao realizar sua atividade, não apenas se relaciona com os saberes para formação do/a aluno/a, mas se relaciona com o/a próprio/a aluno/a com todo o seu ser, com tudo que é.

Exercer a atividade docente tem como objetivo a formação humana. Na efetivação dessa atividade, o/a professor/a é chamado a lidar com inúmeras relações, que se concretizam na interação, constante e concomitantemente, dos saberes, dos colegas, das leis, da comunidade escolar, dos/as alunos/as e da família de seus/as alunos/as (PASCHOALINO, 2009).

Dessa forma, a atividade docente não pode ser explicada levando em consideração apenas ela mesma. É preciso situá-la no contexto da significação social, mas

compreendendo que o sujeito “não é de modo algum um sistema subjugado, cujos parâmetros possam ser regrados a partir de fora, mas nem por isso é senhor de suas intenções” (CLOT, 2007, p. 102).

Nesse sentido, consideramos complexa a formação profissional para o exercício de um ofício como a docência, principalmente, pelo fato de estar voltado para formação humana. Sua atuação implica, além do domínio dos saberes que devem ser transmitidos, o domínio cognitivo de situações dinâmicas, gerenciamento de pessoas, autonomia e responsabilidade nas decisões, adaptabilidade e adequação sem erros a um contexto específico (TARDIF, 2002). Segundo Tardif (2002), os saberes que os docentes recorrem na efetivação da atividade, bem como a relação do/a professor/a com esses saberes são oriundos da formação profissional, construídos nas disciplinas, nos currículos e nas experiências. O autor define ainda o saber docente como um saber plural, que possui uma dimensão intersubjetiva construída por critérios de racionalidade.

3.2.1 Atividade docente e subjetividade: emoções, valores e afetos

Historicamente, o/a professor/a se constituiu como um/a profissional que carrega o estigma da doação e que se deixa sucumbir para cuidar do crescimento dos/as alunos/as. A atividade docente está inserida numa dinâmica em que a pressão no trabalho é constante, convivendo com as incertezas sobre o seu desempenho profissional, principalmente no que diz respeito ao seu papel mais relevante que é a aprendizagem do/a seu/sua aluno/a. Assim, o/a professor/a, muitas vezes, se vê em meio a cobranças e se culpando por não conseguir os resultados que almejava alcançar (PASCHOALINO, 2009).

A identidade dos/as docentes é forjada em processos de socialização familiar, escolar e profissionais bastante complexos. (LELIS, 2009, p.56). A história dos/as docente é construída a partir de um conjunto de histórias que se interpenetram: a história da educação e da profissão; a história das conquistas dos/as docentes em relação ao Estado; a história da escola e do saber que nela circula; e a história dos/as professores/as que “agem, pensam, sentem, vivem, e isso no interior e no exterior do trabalho, na totalidade dos seus espaços, dos seus tempos e das suas relações sociais” (ARROYO, 2008, p.199).

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. [...] A construção de identidades passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (NÓVOA, 2007, p.16).

As formas como os sujeitos realizam sua atividade é subjetiva, particular; assim, não dá para definir uma identidade profissional única (LELIS, 2009). A atividade docente não é realizada deixando de fora as condições psicológicas e culturais do/a professor/a. “Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, [...] trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (SACRISTÁN, 2003, p.67).

A sala de aula não é o único lugar onde a educação escolar ocorre, mas certamente é o lugar que concentra a maior parte da atividade docente, relacionada diretamente com os/as alunos/as. É nesse espaço que o currículo se transforma. É nesse espaço que se realizam os processos de aprendizagem e ensino como uma prática social, “não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem”. O/a professor/a intervém, pedagogicamente, pela influência do que pensa e como age nas diversas facetas da sua vida (SACRISTÁN, 2003, p.66).

A maneira como cada professor/a ensina está diretamente ligada àquilo que é como pessoa; as opções que cada professor/a tem que fazer ao ensinar se cruza com a sua maneira de ser. É praticamente impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 2007).

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (GOODSON, 2007a, p.71-72, grifo do autor).

O que o/a professor/a realiza em sala de aula é uma “mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos” que se consolidam em “gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores/as. Cada um tem o seu modo próprio de organizar aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos” (NÓVOA, 2007, p.16).

A atividade docente é uma atividade complexa que depende de decisões individuais; mas, ao mesmo tempo, é regida por normas coletivas do seu grupo profissional e por regulações organizacionais. Dessa forma, ser professor/a implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, assim, na escolha da melhor maneira de agir, se joga decisões do foro profissional e pessoal (NÓVOA, 2007).

Ser professor é como estar entre emoções, valores e afetos. Não nos relacionamos apenas com o conteúdo para a formação do outro, mas como professor nos relacionamos com o outro com todo o ser que somos (PASCHOALINO, 2009, p.39).

Ensinar é uma das atividades profissionais mais complexas. No entanto, se encontra atrelada à visão de que o ensino é uma atividade relativamente “simples”, que se exerce “naturalmente” e por qualquer pessoa que assim o deseje. Entretanto, sendo o objeto da atividade docente constituído de seres humanos, seres complexos e inseridos em realidades singulares e complexas, não teria como essa atividade ser simples. E mais, “ao contrário de outros profissionais, o trabalho do docente depende da ‘colaboração’ do aluno, [...] o sucesso do docente depende da cooperação ativa do aluno” (NÓVOA, 2009, p.229).

A atividade docente é, também, uma profissão sujeita ao envolvimento afetivo especialmente quando os/as alunos/as ainda são crianças. A docência tende a se caracterizar por esse envolvimento emocional, e a sala de aula é um espaço de forte apelo emocional, pois na relação com o outro é quase impossível não existir sentimentos. Assim, segundo Nóvoa (2009),

A atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantos prefeririam não participar disso? Mas eles sabem que um tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. [...] Os docentes devem ser formados, não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais” (p.229).

Nessa perspectiva, compreendemos a docência como um trabalho em que o/a professor/a, ao agir, afeta o/a aluno/a, assim como também é afetado por ele/a, não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também emocional e na constituição de seus valores. E ao mesmo tempo também sofre a influência do agir do intramuros da escola e da sociedade (TARDIF; LESSARD, 2008).

A transformação do sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas acarretou em um aumento quantitativo de professores/as e alunos/as, como também o aparecimento de novos problemas qualitativos. Ensinar nos dias atuais é diferente do que era há vinte anos, principalmente pela heterogeneidade presente nas salas de aula, sejam: econômicas, étnicas, culturais, de gênero, de crenças ou religiosas (ESTEVE, 2003).

Desse modo, cotidianamente os professores/as vêm sendo desafiados a lidar com as diferenças, com a violência, com as inúmeras carências, suas e as de seus alunos/as, ainda que não conscientemente. Isso tem deixado marcas de desgaste e adoecimento, no profissional que se forma e se forja na atividade de trabalho (PASCHOALINO, 2009).

Muitas são as expectativas em torno do trabalho do/a professor/a, sempre atreladas às demandas da sociedade, às necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta.

A educação é objecto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores. Esta diversidade nota-se muito claramente em momentos de conflito, nomeadamente entre as expectativas familiares e a acção dos professores (SACRISTÁN, 2003, p.67).

Ser professor é realizar uma atividade complexa, é estar inserido em um trabalho denso que tem um efeito pessoal, mas também é se inserir na história e no percurso da profissão.

3.2.2 Atividade docente e as normas prescritas

A atividade docente vive num processo contínuo e contraditório, de realização do que está prescrito, do que é exigido, e de renovação, criação do trabalhador/a a partir da prescrição. No movimento de recriação, renovação da prescrição, a experiência de vida de cada professor/a é um ingrediente importante, que aparece no contexto da sala de aula, seja na seleção dos conteúdos ou na maneira de abordá-los, por exemplo.

Nas palavras de Goodson (2007a, p.70), quando os/as professores/as falam “sobre problemas de desenvolvimento curricular, matérias de ensino, gestão escolar e organização geral das escolas [...]”, trazem consigo, constantemente, dados sobre as suas vidas; logo é

possível afirmar ainda que estão falando sobre o gênero da atividade docente. O autor aponta ainda para o fato de que há incidentes nas vidas dos/as professores/as que podem afetar a sua atividade de trabalho.

Dessa forma, entendemos por prescrição, “o que é exigido, posto como ponto de referência para o trabalhador na execução do seu trabalho, ditames estabelecidos por outros” (PASCHOALINO, 2009, p.26).

Ser professor/a significa inserir-se em normas, em um arcabouço de inúmeras prescrições. No entanto, a atividade do/a professor/a não está resumida a executar as prescrições, ao contrário. Na atividade realizada em sala de aula, constantemente, o/a professor/a vê a necessidade de reformular a prescrição para adequar às necessidades reais dos/as alunos/as. É na reformulação da prescrição que a subjetividade fica mais evidente, pois, ao refazer o prescrito, o/a professor/a cria uma maneira singular de realizar a atividade, ou seja, dá o seu estilo à atividade.

Para entender a atividade docente, é preciso compreender as relações humanas que acontecem num ambiente sócio-histórico e as normas de trabalho; sendo a vida demarcada por normas, que ordenam e antecedem a atividade de trabalho, tentando regular sua ação numa execução precisa.

O estilo criado por cada professor/a, a partir da prescrição, não significa necessariamente uma mudança de postura para melhor. Pelo contrário, pode ocasionar perdas, prejuízo ao/à próprio/a professor/a. “O trabalhador recria, faz microescolhas para gerir sua própria ação, não necessariamente mais libertadoras e mais emancipatórias” (PASCHOALINO, 2009, p.29).

O estilo que cada professor/a dá a sua atividade é o que permite as transgressões e as recriações sucessivas do gênero profissional. Nesse sentido, vale lembrar que os/as professores/as pertencem a um gênero do trabalho, mas que cada professor/a tem seu estilo de realizar a atividade, sem haver separação.

A atividade docente, historicamente, se desenvolveu configurando várias imagens que se transformaram “no gênero do seu trabalho: o ideal de missão, de sacrifício, de sacerdócio, de trabalhadores, de explorados pelo mercado, de sofredores, da profissão do impossível, de culpa, do estresse e do adoecimento” (PASCHOALINO, 2009, p.30).

A atividade docente está permeada por valores que norteiam a recriação e a transgressão no trabalho e na própria vida. O/a professor/a trabalha inserido numa trama de prescrições e de valores, que possibilitam a ressignificação da tarefa prescrita. “Nessa

perspectiva, a docência estabelece complexas relações com as situações de trabalho prescritas” (PASCHOALINO, 2009, p.29).

O contexto no qual se desenvolve a atividade do/a professor/a é bastante complexo; “é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2008, p.35).

Portanto, a docência é uma atividade que envolve interação, constante e concomitantemente, com o conteúdo, com outros/as professores/as, com a gestão, com as leis, com a comunidade escolar, com seus/suas alunos/as e a família dos seus/suas alunos/as. Isso faz da atividade docente um trabalho que tem suas próprias singularidades.

É na tentativa de compreender a atividade docente mesmo naquilo que não pode ser visto, que não pode ser realizado que demos voz à professora, pois acreditamos que ela é a melhor pessoa para falar de si. Entretanto, consideramos que ela não detém a única responsabilidade pelo que realiza na sala de aula, pois, dentro do que é realizado, estão presentes a influência das prescrições (políticas, currículo, normas institucionais), os desejos dos alunos/as e as demandas sociais

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O principal objetivo desta pesquisa consiste em compreender a atividade real e o real da atividade docente, dando enfoque às prescrições que estão presentes nessa atividade, principalmente na organização do currículo. Dessa forma, o percurso metodológico que se apresenta com o formato mais indicado é o da pesquisa qualitativa. Segundo Alves-Mazzoti e Gewandsnajder (2002), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, e leva em consideração o fato de as pessoas agirem “em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (p.131).

Essa característica vai ao encontro do nosso propósito de compreender a atividade docente através das situações reais vivenciadas pela professora no dia-a-dia da escola, levando em consideração os aspectos subjetivos, de modo que o papel atribuído à professora seja o de produzir reflexões e conhecimentos acerca de sua própria atividade.

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

Entendemos, nessa pesquisa, a atividade humana como sendo complexa, e sempre em alguma medida singular, encontro que não pode ser totalmente antecipado ou enquadrado.

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

Seguindo essa perspectiva metodológica, nossa análise da atividade do trabalho docente foi realizada em regime de cooperação entre pesquisadora e professora. Foi necessário instaurar um diálogo entre pesquisadora e professora; foi preciso que a pesquisadora se aproximasse do meio em que se deu a atividade docente, para que buscasse apreender essa atividade de uma forma situada, no tempo e no espaço em que ela aconteceu, levando em consideração a perspectiva da professora. É importante ressaltar que não é nossa intenção “culpabilizar” ou responsabilizar o/a trabalhador/a pelos problemas que, por ventura, ocorram no trabalho, mas compreender sua dinâmica, suas possibilidades e limitações.

Desse modo, convidamos a professora, sujeito dessa pesquisa, a falar sobre sua atividade de trabalho por meio de uma entrevista e das sessões de autoconfrontação. A primeira pessoa a analisar a atividade docente foi a própria professora, protagonista da aula filmada. Antes de iniciarmos a entrevista e as sessões de autoconfrontação, recorreremos também aos documentos institucionais que, eventualmente, estiveram relacionados à prescrição da atividade docente dessa professora. Realizamos, também, observações na sala de aula dessa professora.

Encontramos, na técnica da autoconfrontação, a possibilidade de instaurar essa parceria entre pesquisadora e professora, como também de coletar dados do momento de realização da atividade. Essa técnica propõe olhar a atividade do/a trabalhador/a como indissociável do coletivo de trabalho (no mundo social), da categoria profissional. Pois executar uma atividade de trabalho não constitui uma atividade simples, circunscrita às responsabilidades e aos desejos individualizados de um sujeito (VIEIRA; FAÏTA, 2003). No tópico 4.2 deste capítulo, apresentaremos detalhadamente a técnica da autoconfrontação.

4.1 Participantes da pesquisa

Durante a construção dessa pesquisa, foi necessário fazer alguns recortes, para torná-la possível de ser realizada no tempo do mestrado. Assim, estabelecemos alguns critérios para a escolha da escola e do/a professor/a, tais como: a escola teria de ser de Ensino Fundamental, pertencente à rede pública municipal de Maceió e que possuísse um/a professor/a efetivo/a que concordasse em ser filmado/a durante a realização da sua

atividade. Também seria importante que se dispusesse a participar das sessões de autoconfrontação, além da obtenção da permissão dos pais dos/as alunos/as da turma filmada, através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, como solicitado pela Resolução CNS nº196/96 (BRASIL, 2003). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFAL com o número do processo 022094/2009-65.

A partir da delimitação do espaço e do sujeito que fariam parte desse estudo, iniciamos a busca pela escola e pelo/a professor/a que aceitassem participar da pesquisa e que preenchessem os critérios acima mencionados.

Em junho de 2009, fizemos o convite à professora Clara que tinha o perfil delineado. Explicamos todos os procedimentos e objetivos da pesquisa, assim como também garantimos a preservação do anonimato. Após a sua anuência, nos dirigimos à escola, onde ela desenvolvia suas atividades.

Optamos por encontrar primeiro a professora e, depois, fazer contato com a escola. Fizemos essa opção porque o foco dessa pesquisa é o/a professor/a e é ele/a quem vai tecer considerações e responder questões sobre a sua atividade.

Dessa forma, a proposta e os procedimentos da pesquisa foram primeiramente apresentados à professora Clara, que nos ajudou no processo de apresentação e negociação com a escola e os pais dos/as alunos/as da 2ª série, turma em que a professora lecionava.

A apresentação da pesquisa à direção/coordenação da escola aconteceu em agosto de 2009. Nesse momento, a diretora assinou um termo consentindo a realização da pesquisa, assim como se prontificou a fazer a reunião com os pais dos/as alunos/as para explicar a pesquisa. Uma descrição geral da escola, da professora Clara e da turma será apresentada no Capítulo V.

4.2 Procedimentos para coleta de dados

Na tentativa de apreender o contexto real em que a atividade docente é desenvolvida, coletamos os dados através da análise documental, da realização de uma entrevista, para compreender a História de Vida da docente, observações e videograções das situações de desempenho profissional da professora da rede pública de Maceió, sujeito desta pesquisa.

A inserção no campo de pesquisa para a coleta de dados se deu entre os meses de setembro a dezembro de 2009. Durante esse tempo, foi possível vivenciar a rotina da escola e os rituais desenvolvidos pela professora no seu dia-a-dia.

A seguir, apresentaremos os instrumentos e a forma como que cada um foi utilizado.

4.2.1 A autoconfrontação

Desde finais da década de 1960, um conjunto de pesquisadores europeus viram a necessidade de valorizar os conhecimentos construídos pelos trabalhadores no seu local de trabalho. Segundo Locambez e Vasconcelos (2004), Ivar Oddone destaca-se entre esses pesquisadores, pela criação do Método da Instrução ao Sósia. Esse método consiste em fazer a seguinte proposição ao/a trabalhador/a voluntário:

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

Diante desse estímulo inicial, o/a trabalhador/a reestrutura e ordena comportamentos particulares num plano global; desenvolve a experiência da forma mais eficaz possível, face à forma como a resolução dos problemas se articula no ambiente de trabalho; formaliza a experiência informal para torná-la transmissível (LOCAMBLEZ; VASCONCELOS, 2004).

Yves Clot e Daniel Faïta, juntos com sua equipe, criaram, na metade dos anos 1990, os “métodos de autoconfrontação, que fazem do princípio de confrontar um recurso metodológico para ajudar nas análises complexas das situações de trabalho” (VIEIRA, 2004, p.215). O objetivo era retomar o estudo do trabalho pelo viés da atividade, apoiando-se no Método da Instrução ao Sósia de Oddone, e buscando seu aperfeiçoamento e sua melhor adequação a outros contextos e situações de trabalho.

A abordagem da autoconfrontação ressalta o fato de que é o/a trabalhador/a quem exercita a confrontação de si, além de instituir dispositivos práticos que possibilitem uma

análise minuciosa da atividade. O uso da autoconfrontação, como forma de apreender e compreender a atividade de trabalho, nos possibilita entender as dimensões da atividade no que também não foi possível de realizar (CLOT, 2011; CLOT, 2010b; CLOT, 2007; VIEIRA; FAÏTA, 2003; VIEIRA, 2004; FAÏTA, 2002).

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

Essa técnica possibilita chegar mais perto do “que se faz na situação concreta de trabalho, por meio da observação da atividade (como filmagem, descrição e notas de campo), contraposto ao que se pensa que se faz nessa mesma situação (como entrevista, comentário e discussão)” (VIEIRA, 2004, p.215).

A técnica reside no fato de que é o próprio sujeito quem produz o material para análise na autoconfrontação, no momento em que ele/a está realizando sua atividade de trabalho. As videograções foram recursos valiosos de observação da atividade de trabalho da Professora Clara, possibilitando que a imagem da professora realizando sua atividade fosse analisada e autoavaliada por um/a ou mais protagonista dessa prática (CLOT, 2010b).

Com a videogravação foi possível nos aproximarmos do que seria a situação concreta de trabalho, já que se faz um registro do/a trabalhador/a em ação, no momento em que está exercendo sua atividade. Além disso, a filmagem permite o retorno da imagem e do som, o retorno da informação, dando pausa ou enfatizando alguma fala, possibilitando fazer uma reflexão daquilo que foi realizado e do que deixou de ser realizado, das intenções e dos resultados esperados.

Através da videogravação, buscamos apreender as ações do sujeito exercendo a atividade, no cenário e na trama que compõem a situação real de trabalho. As sessões de autoconfrontação ocorreram em momentos posteriores à gravação da atividade docente e destinam-se a suscitar e apreender o processo reflexivo do sujeito por meio da linguagem. Durante a análise das imagens, ao se auto-analisar verbalmente, o sujeito pode ser levado a uma desnaturalização das situações desenvolvidas no seu cotidiano, em geral repletas de

componentes cognitivos e afetivos (LAROCCA; SADALLA, 2004). Explicaremos mais adiante a autoconfrontação simples.

Clot (2007) concebe a atividade para além da tarefa realizada, aquela passível de descrição para fins de análise. Para ele, os conflitos do real também fazem parte da atividade de trabalho. Dessa forma, ao usarmos o recurso da vídeo-gravação, nas sessões de autoconfrontação simples, a possibilidade de apreender o real da atividade aumenta. O que se pretende alcançar com as sessões de autoconfrontação, “é o que ainda não se consegue dizer acerca do real da atividade: esse ‘difícil de dizer’ com o qual, talvez, fosse possível fazer algo de diferente daquilo que se faz” (CLOT, 2010b, p.243).

O recurso da filmagem ajuda-nos a compreender e visualizar melhor os aspectos reais da atividade curricular desenvolvida pelos docentes, já que o/a professor/a está imerso/a na atividade real. Permite considerar e analisar não apenas o que foi feito, mas também uma série de prescrições curriculares envolvidas na atividade docente, tais como: o Parâmetro Curricular Nacional, o Projeto Político-Pedagógico da escola, os livros didáticos, as avaliações institucionais, o próprio plano de aula do/a docente e as atividades curriculares planejadas pelo/a professor/a, individualmente e coletivamente (MELO; PIZZI, 2010).

Com frequência, ao falarmos da nossa atividade enquanto profissionais, descrevemos apenas o que realizamos (AGUIAR, 2008). Nosso interesse, portanto, não reside apenas na atividade real desenvolvida pela professora, mas também no real da atividade, ou seja, em tudo aquilo que não foi possível ser realizado por uma série de fatores institucionais e pessoais (CLOT, 2007).

Por meio da autoconfrontação, vemos a possibilidade de desenvolver “um movimento dialógico”, em que os “implícitos possam ser explicitados, o não-dito possa ser dito, as coerções sociais, técnicas, hierárquicas deixem de atuar, e cada ator, locutor possa ultrapassar os limites das normas e das regras que lhe são impostas ou que ele próprio se impõe” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.203).

Inicialmente, para realização da autoconfrontação simples, algumas sequências da professora Clara realizando sua atividade foram gravadas. Esse procedimento foi adotado, quando, no ambiente de trabalho, Clara e os/as alunos/as já estavam acostumados/as com a presença da pesquisadora e com a câmara filmadora. Esse momento permitiu que fossem produzidas imagens da professora em atividade. Através de um processo de edição, esses

vídeos se transformam em um pequeno filme que foi utilizado posteriormente nas sessões de autoconfrontação simples (CLOT, 2010b).

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

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

Decorrido certo tempo, após as filmagens, começaram as sessões de autoconfrontação simples, que foram também filmadas. Na autoconfrontação simples, a profissional filmada, no caso a professora Clara, assistiu a duas cenas (editadas com início, meio e fim), comentando as imagens com a pesquisadora. Nesse momento, ela tendeu a dar mais ênfase nas análises da atividade real, aproximando-se gradativamente do real da atividade do seu trabalho. Resumidamente, a autoconfrontação simples é a “confrontação do profissional com a gravação em vídeo de sua atividade na presença do pesquisador” (CLOT, 2010b, p.240).

Na autoconfrontação simples, a discussão ficou centrada na observação de dois agentes: a) a professora Clara, que, ao ver-se na tela, falou sobre o que fez (a atividade real) e o que poderia (ou não) ter feito (real da atividade); b) a pesquisadora que, querendo se assegurar de ter compreendido bem os argumentos da professora, teceu comentários sobre eles. “O pesquisador não procura compreender por que se fez o que é feito. Essa ‘verdade’ não é diretamente acessível. Ele procura, de preferência, levar os trabalhadores a se interrogarem sobre o que eles observam da própria atividade” (CLOT, 2010b, p.240). Nesse momento, a filmagem enquadrava tanto a professora como a pesquisadora.

Segundo Clot (2010b), através da autoconfrontação simples é “possível coletar resultados sobre o que um coletivo faz, ou não faz, da tarefa prescrita”. É “possível ter acesso à sua função de recurso psicológico na atividade pessoal” (p.255).

É importante ressaltar que a pesquisadora não deve, em nenhum momento, confundir o seu papel com o da protagonista; esta última pensa o que poderia ou deveria ser o trabalho, ao mesmo tempo em que revive e reformula a atividade. Dessa forma, é importante considerar que “a atividade sobre a atividade em que se constitui a autoconfrontação não pode substituir a atividade mesma, uma vez que, nessa segunda fase, o processo de produção de sentido é realizado a partir do trabalho observado no suporte vídeo” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p.33).

4.2.2 Análise documental

A discussão que fazemos nesta pesquisa sobre atividade docente, centrada no currículo, necessitou da análise dos documentos que servem de guia e prescrição para a atividade desenvolvida. São elementos essenciais, para compreensão do modo de agir dos docentes em muitas situações, principalmente na realização do currículo em sala de aula. Acreditamos que eles podem fornecer pistas importantes para compreensão da organização do trabalho pedagógico na escola e, por conseguinte, da atividade docente. Além disso, consideramos que, sem conhecer as prescrições, não seria possível compreender a atividade.

Segundo Alves-Mazzoti e Gewandsnajder (2002), qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação é um documento, tais como: regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, planos de aula, planos de curso, registros escolares, etc. Dessa forma, a análise documental pode ser usada, tanto como uma técnica exploratória, como para checagem ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas.

Para Lüdke e André (1986), o contexto em que foi produzido o documento não pode ser descartado, pois o documento surge e traz informações do contexto que foi construído; assim, podemos dizer que o documento carrega elementos: históricos, culturais, econômicos e sociais que precisam ser considerados.

Os documentos institucionais da escola – Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar – ainda encontravam-se em construção no ano de 2009. Para suprir esta lacuna obtivemos informações sobre a escola através de depoimentos da Vice-Diretora e da professora sujeito da pesquisa.

Já quanto às informações sobre o currículo desenvolvido nessa escola, encontramos algumas indicações nas Matrizes Curriculares do Município de Maceió para o Ensino Fundamental (2005), visto que estas podem direcionar os conteúdos a serem trabalhados pelos/as professores/as, definem critérios de avaliações que devem ser considerados pelos/as docentes, e objetivos e habilidades que devem ser alcançados pelos/as alunos/as.

O PCN da Pluralidade Cultural (2001) também foi um dos documentos analisados nesta pesquisa, principalmente por ter sido citado pela professora, no momento da autoconfrontação simples, como uma das fontes bibliográficas utilizadas para fundamentar a aula analisada nesta pesquisa e, também, por considerarmos um documento curricular prescritivo importante para a aula filmada e analisada neste trabalho.

4.2.3 Entrevista de história de vida

Em pesquisas de campo, a entrevista tem sido um dos instrumentos mais usados. A entrevista, no entanto, não é um instrumento desprezioso e neutro, uma vez que “se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa, que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 2000, p. 57).

Utilizamos a entrevista nessa pesquisa, por entendermos não ser possível compreender a atividade de trabalho de uma pessoa apenas por meio da observação ou filmagem. A atividade é algo muito mais complexo, pois envolve valores, saberes e competências. Segundo Faïta (2002), “é provável até [...] que a pretensão de conhecer em detalhe as situações de trabalho seja amplamente ilusória” (p.53). No entanto, mesmo sabendo que não se pode apreender todos os aspectos da situação real de trabalho, nós acreditamos que uma forma de nos aproximarmos ao máximo do que seja a atividade de trabalho dessa professora, em sala de aula, seja através da entrevista e da autoconfrontação simples.

No mês de outubro de 2009, realizamos uma entrevista de História de Vida para conhecer um pouco da trajetória pessoal e profissional da professora Clara. Nesse momento, ela narrou momentos da sua vida, falou um pouco da sua família, infância e adolescência, sobre como fez a escolha pela profissão e, também, das experiências profissionais que já vivenciou. O resgate de aspectos de sua história de vida nos permitiu considerar importantes elementos da subjetividade docente presentes na sua atividade. O roteiro usado na entrevista encontra-se no anexo A.

Segundo Momberger (2011), a história de vida possibilita que os aspectos subjetivos dos sujeitos sejam conhecidos. Conhecer tais aspectos é importante, na medida em que a subjetividade tem um papel primordial nas pesquisas sobre trabalho docente e na maneira como os sujeitos ensinam e aprendem.

A história de vida investiga e constrói os sentidos a partir de feitos temporais pessoais. Assim, os grandes elementos constitutivos da história de vida são as pessoas, a temporalidade e o significado (GONZÁLES MONTEAGUDO, 2011).

A história de vida vem fazendo parte das pesquisas em educação desde o início da década de 80 do século XX. Uma ênfase particular tem sido dada nos estudos sobre os/as docentes, no que diz respeito à “vida cotidiana, aprendizagem da profissão, ciclos da carreira docente, pensamento dos professores, atitude ante as mudanças e as reformas, desenvolvimento do currículo, formação permanente e desenvolvimento profissional” (GONZÁLES MONTEAGUDO, 2011, p.57).

O uso da história de vida, como um dos instrumentos metodológicos nesta pesquisa, se deve ao interesse que temos pela professora em si, ou seja, em compreender os sentidos e valores construídos pela professora acerca da profissão docente, na interface entre as dimensões pessoal e profissional, e não apenas por suas práticas de ensino ou competências e habilidades técnicas.

A utilização desse instrumento foi importante, pois, a partir da história de vida da professora, foi possível perceber que há uma relação muito estreita entre a escolha da atividade curricular e a trajetória de vida da docente, imprimindo um alto grau de subjetividade na sua aula. Traremos, no Capítulo V, mais elementos a respeito dessa relação.

4.2.4 Observação e videogravação da atividade docente na escola pesquisada

Como enfatizamos antes, na tentativa de apreender a atividade docente, no momento em que está sendo realizada, optamos por utilizar a observação e as videograções, para a obtenção dos dados, levando em conta que “a análise de situações de trabalho nos exige de modo tal, que nela se manifesta toda a complexidade das relações estabelecidas entre os componentes da atividade” (FAÏTA, 2002, p.49).

Realizamos as observações e as videograções da atividade docente apenas na sala de aula da Professora Clara, por um período que se estendeu de setembro a dezembro de 2009; foram observadas 6 aulas nos meses de setembro e outubro, e foram filmadas 7 aulas entre outubro e dezembro, totalizando 13 dias letivos, que resultaram na elaboração de um diário de campo. Ressaltamos que as videograções foram realizadas com o propósito de fazer as autoconfrontações.

Realizamos primeiro as observações (setembro a outubro de 2009) e, depois, as videograções (outubro a dezembro de 2009). Isso porque entendemos que a professora e os/as alunos/as precisariam de um tempo para se acostumarem com a presença da pesquisadora, criando vínculo para que diminuísse o estranhamento. Esse período de permanência na escola realizando as observações e as videograções também possibilitou conhecer melhor o contexto em que a professora estava inserida, além de compreender a rotina dessa instituição e os rituais realizados pela professora.

Optamos por não predeterminar os comportamentos a serem observados e filmados, pois o foco maior estava em conhecer a atividade docente e as prescrições curriculares nela envolvidas. Dessa forma, compreendemos que não estruturar os comportamentos a serem observados e videogravados possibilita que o/a pesquisador/a se aproxime da cultura daqueles sobre quem pesquisa e, também, que consiga ver o mundo sob a perspectiva deles/as (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSNAJDER, 2002). Essa forma de observação e videogração nos possibilitaram conhecer melhor o que ocorria nas situações de trabalho docente dessa professora, suas prescrições e subjetividades.

4.2.5 Autoconfrontação simples

A partir das videograções das aulas da professora Clara, a pesquisadora reviu o conjunto de imagens, com o objetivo de selecionar os episódios a serem utilizados na autoconfrontação.

Depois de assistirmos às sete aulas⁷ videogravadas, escolhemos apenas uma aula que teve duração, aproximada de 1h38min⁸, na qual, foram selecionadas e editadas somente algumas cenas que resultaram na montagem de dois episódios para a autoconfrontação simples. Os episódios foram denominados: “Aula de História 1”, com duração de 08 minutos e 22 segundos e “Aula de História 2”, com duração de 12 minutos 28 segundos. Os dois episódios montados foram da mesma aula, só que em momentos diferentes, sendo um no início (antes do intervalo) e o outro no fim; contudo, o conteúdo abordado foi o mesmo nos dois episódios, compondo uma sequência com início, meio e fim.

Selecionamos esta aula porque nos chamou a atenção o fato de a professora ter passado informações superficiais e errôneas sobre o conteúdo escolhido por ela para os/as alunos/as, e também porque percebemos uma sequência de atividades iniciadas e finalizadas no mesmo dia. Preocupamo-nos em escolher uma aula que mostrasse a rotina em sala de aula e os rituais desenvolvidos por essa professora no seu dia-a-dia profissional. Percebemos ainda que, na referida aula, estavam presentes dois componentes importantes para nosso estudo, as prescrições curriculares e a subjetividade da docente, elementos significativos nas nossas análises.

A sessão de autoconfrontação simples ocorreu no mês de abril de 2010 e, em apenas um dia, realizamos a autoconfrontação dos dois episódios. A sessão durou aproximadamente uma hora.

A professora Clara assistiu aos dois episódios, junto com a pesquisadora e orientadora da pesquisa⁹. Durante o momento em que estava assistindo a sua própria aula, a professora não fez comentários. Apenas, ao final de cada episódio, ela teceu comentários sobre a atividade realizada e sobre o ambiente escolar no qual trabalhava, deixando claro: os objetivos, os conteúdos abordados, as fontes bibliográficas e os documentos que a

⁷O total de tempo aproximado de videograções, durante essas sete aulas, foi de 11 horas e 06 minutos.

⁸A duração das aulas diariamente era de 4 horas; diante das limitações do equipamento de vídeo apenas era possível filmar 1h40min, aproximadamente.

⁹Durante a sessão de autoconfrontação simples, houve a participação de uma segunda pesquisadora, a orientadora desta pesquisa. Dessa forma, a denominamos como “orientadora da pesquisa”.

influenciaram na escolha e realização da atividade. Nesse momento, ela também respondeu as perguntas da pesquisadora e da orientadora da pesquisa.

As perguntas foram elaboradas a partir dos vídeos e tiveram por objetivo gerar discussões e manter o foco sobre a atividade docente da professora e o currículo por ela desenvolvido. Tivemos o cuidado na forma de construir as perguntas, para não nos precipitarmos em dar caminhos para as respostas da professora. O roteiro semi-estruturado das perguntas feitas à professora encontra-se no anexo B.

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

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

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

4.3 Procedimento de análise dos dados

A primeira etapa para realizarmos as análises foi transcrever todas as falas produzidas, na autoconfrontação simples, entre a professora Clara, a pesquisadora e a orientadora da pesquisa, assim como os dois episódios “Aula de História 1” e “Aula de História 2”, e a entrevista de história de vida. Após realizar as transcrições, fizemos leituras flutuantes do material transcrito e, também, das Matrizes Curriculares do Município de Maceió para o Ensino Fundamental, e do PCN da pluralidade cultural.

As leituras de todo esse material permitiram-nos perceber que as falas produzidas pela professora ficam centradas em quatro temas: a subjetividade docente; a atividade

realizada ou atividade real; o currículo prescrito; e o real da atividade. Sendo que cada tema aparece mais explicitamente em um determinado instrumento utilizado na pesquisa. No quadro abaixo sistematizamos os temas, de acordo com os instrumentos.

QUADRO 1 – Análise dos dados

Temas	Instrumentos
Subjetividade Docente	A videogravação da aula e a entrevista de história de vida trazem muitos elementos subjetivos.
Atividade Real	A videogravação da aula e a autoconfrontação simples.
Currículo Prescrito	Os documentos das Matrizes Curriculares do Município de Maceió para o Ensino Fundamental (2005) e o PCN – Pluralidade Cultural (2001), além da autoconfrontação simples.
Real da Atividade	Autoconfrontação simples

No capítulo seguinte, faremos a análise detalhada desse material coletado.

5 ATIVIDADE DOCENTE, CURRÍCULO E OS CAMPOS DE INFLUÊNCIA NA SALA DE AULA

A atividade de trabalho é, em alguma medida, desenvolvida a partir da tarefa prescrita (CLOT, 2006; CLOT, 2010b). No entanto, nem sempre as prescrições dão conta do imprevisível. O inesperado convoca o/a trabalhador/a a tomar decisões a partir de seus valores, da sua história, que, por vezes, é diferente e até contrária àquela expressa ou exigida pela tarefa. Conforme já mencionamos, para Clot a atividade vai além do que foi realizado. E mesmo não sendo realizada, a tarefa ainda faz parte da atividade. Para o autor “a atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente” (CLOT, 2010b, p.104). Dessa forma, não podemos excluir das análises as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas.

Ao longo da pesquisa, nos aproximamos da atividade docente, buscando apreender as diversas dimensões ou registros que comportam essa atividade. A dimensão das prescrições que antecedem a atividade; dos saberes utilizados na atividade; dos valores pessoais da professora; das reformulações feitas no curso da atividade; do engajamento na atividade; do trabalho coletivo.

Nesse capítulo, analisaremos a forma como algumas dessas dimensões se apresentaram na atividade da professora Clara, durante o tempo de permanência no campo de pesquisa, sua sala de aula. As falas da professora foram colocadas em citações extensas por opção nossa. Preferimos mantê-las mais longas e, assim, preservar o contexto em que estão inseridas as passagens para as quais daremos destaque. Os grifos encontrados nessas citações são nossos e tem a intenção de chamar a atenção para alguns aspectos ou elementos mais pontuais. Salientamos que não temos nenhuma pretensão de esgotar o que seja atividade docente desta professora. Apenas vamos destacar os aspectos mais relevantes suscitados pela professora, através de seus discursos, e pela própria atividade desenvolvida através da observação das cenas gravadas e analisadas especificamente para esta pesquisa, cujo o foco é o currículo.

5.1 Análise das informações iniciais da escola e da professora

Consideramos que, para entender a atividade da professora, faz-se necessário conhecer a instituição na qual ela atua. Isso porque as condições reais de trabalho, que são oferecidas a ela, é ponto de partida para a qualidade e satisfação no desenvolvimento da sua atividade. A seguir, iremos apresentar: a escola, a turma, o dia-a-dia da sala de aula e a professora.

5.1.1 Caracterização da escola¹⁰

A escola, *locus* desta pesquisa, pertence à rede municipal de ensino de Maceió-AL. Funciona desde 2006, atendendo às séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e à Educação de Jovens e Adultos. A sua localização encontra-se numa área periférica da cidade, que teve um dos maiores índices de criminalidade e violência da capital alagoana, no ano de 2009.

A escola era uma das únicas da rede municipal que ainda não havia adotado o ensino de nove anos, por não haver sala de aula disponível para inserir uma turma a mais. Os horários das aulas iam de 7h30 às 11h30 no turno matutino; de 13h30 às 17h30 no turno vespertino, e de 19h00 às 22h30 no turno noturno. O Ensino Fundamental atendia a 252 alunos/as, no turno diurno¹¹ e as turmas eram distribuídas da seguinte forma:

QUADRO 2 – Número de alunos/as por turma

Turmas/Série	Nº de Turmas Matutino	Nº de Turmas Vespertino
1ª	02	-
2ª	-	02
3ª	01	01
4ª	01	01
Total	04	04

Fonte: Secretaria da Escola (2009).

A escola tinha 11 professores/as, dos/as quais 08 estavam em sala de aula e 03, na gestão da escola, nos cargos de Direção, Vice-Direção e Coordenação Pedagógica. A escola contava ainda com duas merendeiras, que se revezavam para atender aos três turnos;

¹⁰Características da Escola referentes ao ano de 2009, os dados foram coletados na secretaria da escola, e em uma conversa com a professora e Vice Diretora.

¹¹Não tivemos acesso aos dados do turno noturno; as informações referentes a esse turno são de responsabilidade da funcionária da secretaria da escola, que trabalha apenas no turno noturno.

três assistentes administrativas que trabalhavam na secretaria da escola, uma em cada turno; duas auxiliares de limpeza e dois porteiros.

Essa escola tinha uma estrutura física pequena e precária, os espaços eram muito reduzidos; não tinha um pátio para as crianças brincarem e nem refeitório, os/as alunos/as lanchavam e brincavam na hora do intervalo na própria sala de aula. Não tinha biblioteca ou qualquer outro lugar alternativo para circularem, além da sala de aula. As aulas de reforço eram dadas na entrada da escola em uma área coberta, mas aberta. Esse espaço também era utilizado pela direção e coordenação pedagógica para realizarem suas atividades rotineiras. No período de chuva, a escola ficava alagada, tendo que ter suas aulas interrompidas.

Em 2008, ano anterior a essa pesquisa, as crianças não tiveram recreio, e o período era descontado, de modo que eles/as iam para casa mais cedo. Segundo a professora Clara, a Direção alegava que a falta de espaço impedia a realização dessa atividade. Para a professora, o intervalo é um direito do/a aluno/a e do/a professor/a. Tem que ser respeitado. Assim, através de conversas com a direção e com os/as professores/as, ela conseguiu que o recreio fosse instituído e realizado na própria sala de aula, através de jogos e brincadeiras de roda, sob a supervisão dos/as professores/as.

Os/as professores/as, a direção e a coordenação pedagógica também não tinham um espaço onde pudessem conversar ou se reunir para trabalhar, individual ou coletivamente. Não havia sala desocupada para que pudessem ficar e suas atividades eram desenvolvidas no hall de entrada da escola, local em que foram colocadas duas mesas e algumas cadeiras, para realização de outras atividades burocráticas e pedagógicas.

A estrutura física da escola era muito limitada; tinha apenas 04 salas de aula, 01 cozinha, 01 almoxarifado, 02 banheiros com apenas um vaso sanitário em cada um, e 01 sala que funcionava como secretaria, cujo espaço era muito pequeno, cabendo apenas uma escrivaninha com telefone e computador, uma estante e um fichário, onde eram guardados livros e documentos. A televisão e o DVD também ficavam guardados nessa sala.

A maioria dos/as alunos/as atendidos por essa escola eram provenientes do bairro onde a escola estava situada e das regiões circunvizinhas. O bairro apresentava sérios problemas relacionados com a segurança: assaltos e homicídios aconteciam frequentemente. Em 2009, ano em que estivemos na escola, foi estabelecido toque de recolher na comunidade, e a Força Nacional foi chamada para reforçar o policiamento durante alguns meses nesse bairro e em outras regiões de Maceió. A comunidade convivia

com a falta de: saneamento, iluminação, água, coleta de lixo, ruas sem pavimentação, número reduzido de transporte coletivo, enfim, de qualquer política pública de promoção de qualidade de vida e de bem-estar social.

A maior parte das famílias dos/as aluno/as tinha uma situação socioeconômica precária e apresentavam baixo poder aquisitivo. A maioria dessas famílias sobrevivia com um salário mínimo, renda muitas vezes oriunda do trabalho informal¹². Uma grande parte dos/as alunos/as também era beneficiária do Programa Bolsa Família¹³.

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

5.1.2 Descrevendo o ambiente das aulas

As videograções da atividade docente foram realizadas em uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental do turno vespertino, composta por 29 alunos/as (12 meninas e 17 meninos) a faixa etária deles/as estava entre 08 a 10 anos. Era uma turma bastante participativa, pois sempre estava disposta a colaborar com a professora e não apresentava problemas quanto à indisciplina.

A professora considerava a turma heterogênea, quanto ao nível de aprendizagem. Segundo ela, alguns alunos/as tinham muita dificuldade na leitura e escrita, e por isso eram encaminhados/as para fazer reforço no horário contrário ao turno em que estudavam.

A sala de aula, apesar de ser espaçosa, era pouco ventilada e mal iluminada, sem ventiladores e cortinas. As cadeiras eram organizadas em semicírculo, deixando o centro da sala livre, para realização de algumas atividades didáticas. Como a professora do turno anterior utilizava a sala em fileiras, todas as vezes que os/as alunos/as chegavam, organizavam a sala em semicírculo. A sala de aula tinha um quadro branco e, do lado direito do quadro, ficavam um armário de cimento, um fichário¹⁴ para colocar nomes, e um calendário. Do lado esquerdo, tinha um varal que ficava cheio de livros¹⁵ de literatura infanto-juvenil, gibis e revistas. Em cima do quadro, havia um alfabeto e, abaixo, o sistema

¹²Informação retirada da ficha de matrícula dos/as alunos/as

¹³Programa do Governo Federal para famílias de baixa renda.

¹⁴O fichário e o calendário foram doados pela escola privada que a professora trabalhava no turno matutino.

¹⁵Os livros de literatura infanto-juvenil, gibis e revistas foram comprados pela professora e também adquiridos através de doações dos/as seus/as amigos/as e da escola privada que ela trabalha no turno matutino.

numérico de 0 a 9. As outras paredes tinham vários cartazes de atividades feitas pelos alunos/as.

Como procuramos demonstrar, a estrutura física da escola era um dos maiores problemas vividos pelos/as professores/as, alunos/as e funcionários/as. A falta de espaços, como: bibliotecas, pátio e sala de informática, reduzia drasticamente o processo ensino-aprendizagem apenas ao espaço de sala de aula. Mas, mesmo assim, a professora tentou dar uma aparência mais agradável com os recursos disponíveis.

5.1.3 Conhecendo a professora Clara¹⁶

Clara, professora que, voluntariamente, se dispôs a participar dessa pesquisa, tinha 35 anos na época. Era casada há 17 anos e tinha dois filhos, um de 15 e outro de 13 anos. Ela define sua infância como tendo sido sem grandes problemas. No entanto, com o falecimento de sua mãe, quando ela tinha apenas oito anos de idade, as coisas tomaram outro rumo.

E até os meus oito anos foi tudo normal. Quando eu completei oito anos minha mãe teve uma doença muito grave. E infelizmente veio a falecer... Daí assim as coisas começaram a ficar... Assim, tomaram outro rumo... Porque minha irmã mais velha foi morar com minha vó. E em casa somos quatro irmãos. Aí ficou eu de menina e mais dois irmãos, meu pai sempre trabalhou a vida toda, só chegava em casa a noite. (Entrevista de História de Vida – Professora Clara, 2009)

São raros os momentos da pesquisa em que Clara fala sobre sua mãe; entretanto, durante a aula¹⁷ que será analisada mais adiante, ela fala sobre os Testemunha de Jeová, religião a que sua mãe pertencia. Notamos que a escolha do conteúdo da aula sofreu forte influência religiosa de sua mãe. Voltaremos a esse aspecto da aula mais adiante.

Como seu pai sempre trabalhou e só chegava em casa à noite, ela disse que teve muita liberdade e, também, muitas responsabilidades com a casa. Ainda muito cedo, com apenas dez anos de idade, era ela quem fazia o pagamento da escola, água, luz, telefone e as compras de supermercado.

¹⁶Informações referentes ao ano de 2009, fornecidas pela professora na entrevista de história de vida.

¹⁷No episódio “Aula de História 1”.

Não tive muito uma pessoa que acompanhasse meus estudos. Eu sempre gostei de estudar. Apesar de ser... De ter sido e ser também na verdade uma criança um pouco rebelde e uma adolescente mais rebelde ainda, mas sempre gostei de estudar, não fui muito de namorar. Graças a Deus que eu gostava de estudar. Porque como meu pai nunca foi de acompanhar meus estudos, eu nunca perdi ano na escola, apesar de todo ano estudar numa escola diferente. Porque eu tive excesso de liberdade, a partir dos meus dez anos de idade, toda a responsabilidade da casa era minha. Meu pai sempre deixava o talão de cheque assinado. Era eu quem ia pagar minha própria escola. Era eu que ia fazer a “feira”, que pagava água, luz, telefone. (Entrevista de História de Vida – Professora Clara, 2009)

Em 1992, quando terminou o Ensino Médio, ela se casou. Dois anos depois, passou no vestibular da UFAL para o Curso de Pedagogia. Na mesma época em que prestou vestibular, seu tio era diretor da rede de escolas Cenevistas do Estado de Alagoas e dono de uma escola. Segundo ela, esse fato influenciou sua escolha pelo curso, além de sempre ter gostado da área de educação. Embora não tenha perdido nenhuma disciplina, reconhece que não foi uma excelente aluna, durante o curso, e que nunca pensou em trabalhar com criança; apesar disso, considera-se apaixonada pela sua profissão.

Antes de atuar como docente, trabalhou durante onze anos na escola em que o seu tio era diretor. Na época, a escola tinha 2000 alunos/as distribuídos/as nos três turnos. Quando começou a trabalhar na escola, ainda estava cursando Pedagogia e não tinha experiência profissional. Nessa escola, ela passou por diversas funções: iniciou como secretária escolar; no último ano de faculdade, foi orientadora educacional, onde fazia atendimento a pais e alunos, principalmente os que tinham problemas de comportamento e relacionamento com os/as professores/as e com outros alunos/as; de orientadora passou a coordenadora pedagógica, atividade que teve muita dificuldade de desenvolver, porque muitos/as professores/as consideravam que ela estava lá apenas por ser sobrinha do dono e não por capacidade.

Eu muito nova e sobrinha do dono da escola, muitas pessoas não viam que eu estava lá por capacidade. Achava que eu estava lá a priori por ser sobrinha do dono da escola, mas aí eu fui conquistando meu espaço e fui provando que eu estava lá na verdade por merecimento. Apesar de ter entrado lá por ser realmente sobrinha do dono da escola. É a minha grande experiência. Foi ótimo. Eu digo que a minha escola de vida foi lá. Era uma escola de periferia, localizada no Benedito Bentes. A escola na época tinha dois mil alunos, funcionando os três turnos, com adolescentes com problemas de drogas, com os lares comprometidos, no seio familiar... Foi assim maravilhoso, não me arrependo. Saí de lá por opção, porque consegui participar de uma seleção numa escola particular, e fui

aprovada. Abri mão de lá, porque não tinha mais onde eu crescer lá... Trabalhei na parte financeira, depois fui pra orientação, depois coordenação do infantil, fundamental e médio; trabalhava acompanhando professores e assim... Não tinha mais aonde eu ir, eu não ia ser diretora mais da escola, e aí aconteceu a escola particular, e aí optei, abri mão de lá e fui pra escola particular, ter uma experiência que eu não tinha, que até então eu não tinha sala de aula, não tinha entrado em sala de aula. Minha experiência era fora de sala. (Entrevista de História de Vida – Professora Clara, 2009)

Durante dois anos, além de trabalhar na escola do tio, ela trabalhou também como coordenadora do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), no CAIC da UFAL e do Benedito Bentes. Esse programa é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), sendo desenvolvido em áreas periféricas, com criança inserida em grupo de risco.

Em 2007, ela participou de uma seleção para ser professora de uma escola privada. Ao ser aprovada, Clara optou por sair da escola em que trabalhou durante onze anos e do PETI, para viver uma experiência que ainda não tinha tido, a de ser professora. Clara iniciou sua experiência como docente, ensinando na Educação Infantil, nos dois turnos.

Com dois anos e meio mais ou menos, que eu estava na escola particular, eu fiz o concurso público municipal, e fui aprovada [...] Aí o que, que acontece? Pedi redução de carga horária na escola particular, porque eu como moro numa periferia... No município eu não podia trabalhar à noite, porque é muito complicado para mim retornar... Fiquei na escola particular de manhã e, hoje, estou à tarde numa escola do município. (Entrevista de História de Vida – Professora Clara, 2009)

Em 2008, ela se tornou professora concursada da rede municipal de Maceió, com carga horária de 25 horas semanais. Com a nomeação no concurso, ela solicitou ficar na escola particular apenas um turno. Dessa forma, Clara permaneceu como professora de Educação Infantil na escola particular, no turno matutino, e na escola do município, no turno vespertino, com Ensino Fundamental. Essa situação ainda permanecia em 2011 e 2012.

No seu primeiro ano na escola municipal, ela relatou que se assustou com a falta de estrutura física e, também, com a falta de conhecimento dos alunos/as. Segundo ela, a maioria das crianças não reconhecia nem a primeira letra do seu nome, apesar de estarem na 1ª série. Segundo Clara, devido ao bom trabalho feito por ela durante o ano, a direção considerou interessante que ela acompanhasse a turma até a quarta série.

Clara relatou que ainda não fez pós-graduação por opção. Foi aluna especial do Mestrado em Educação da UFAL, mas desistiu por não ter se identificado com a área de pesquisa que havia escolhido. Ela pretendia fazer uma pós-graduação voltada para área de Educação Ambiental; no entanto, ainda não se interessou pelas que apareceram. Contudo, frequentemente participava de cursos, seminários e congressos, como forma de se atualizar e ampliar os conhecimentos.

A primeira vez que Clara entrou na sala de aula, ela relatou que sentiu suas pernas tremerem, pois parecia que estava em um palco. Ela sentiu muito medo, principalmente, porque sua estreia foi numa turma de alfabetização e o seu maior medo era de que as crianças não conseguissem ler e escrever ao final do ano. Apenas com o passar dos meses, foi vendo que não era tão difícil, ensinar na alfabetização; sobretudo porque tinha apoio na escola, além do que estava gostando do que fazia, e vinha estudando muito.

Apesar da pouca disponibilidade de tempo, a professora Clara se mostrou bastante participativa em todas as etapas da pesquisa, tendo respondido os questionamentos e as perguntas.

5.1.4 O dia-a-dia da sala de aula

O dia-a-dia da sala de aula era bastante movimentado, agitado e barulhento. Os/as alunos/as tinham liberdade para transitarem livremente pela sala de aula durante as atividades e, ao terminarem, podiam dedicar-se a atividades paralelas, como: brincar com os jogos que estavam disponíveis no armário, ler gibis, revistas, livros, ou conversar com os/as colegas. Toda essa movimentação dos/as alunos/as era incentivada pela professora Clara. Em diversos momentos da autoconfrontação simples fez referência ao comportamento da turma quando ela iniciou as aulas, para mostrar que houve muitos avanços desde então.

Essas crianças assim, elas não falavam, elas eram mudas, pareciam que... Não falavam nem o nome deles, quando eu comecei a trabalhar lá, não saía nada... Nem pra brincar, correr, pular... Hoje em dia, felizmente melhoraram... 90% da turma são alfabetizados, lêem, compreendem, interpretam, têm interesse...¹⁸ (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

¹⁸As falas das participantes da pesquisa serão colocadas em itálico e da mesma forma como foram ditas.

Em outro momento, Clara em resposta à pesquisadora, comentou o que mais gostou de ter visto nas imagens:

Ah, eu gostei da roda, gostei de ver eles falando. [...] Gostei de ver eles falando, participando. [...] Na verdade, o que eu mais gostei foi ver eles participando, diante do histórico que eu tenho da turma. Eles não levantavam da cadeira, eles eram robotizados. Hoje em dia eles falam, participam... (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

Assim, as crianças eram, em sua maioria, alegres, agitadas, falantes, curiosas, participativas e não apresentavam problemas em relação ao comportamento (como agressividade e violência). A professora era assídua e muito dinâmica, pois estimulava bastante os/alunos na participação e realização das atividades.

Os/as alunos/as já estavam bastante acostumados/as com a rotina de sala de aula. Quando eles/as chegavam à sala de aula às 13 horas e 30 minutos, geralmente a professora já os estava esperando. Assim que eles/as chegavam, arrumavam as cadeiras no formato de semicírculo e sentavam-se no chão formando um círculo. A professora também sentava junto com a turma. Ela chamava esse momento da aula de “roda”.

A roda acontecia todos os dias. Era nesse momento que a professora realizava: a) a chamada – mostrava a ficha com o nome completo de cada aluno/a. Ao reconhecer seu nome, ele/a levantava, pegava a ficha e colocava-a no fichário. Algumas vezes, ela escolhia alguns alunos/as e entregava as fichas a eles para que fizessem a chamada; b) a contagem dos/as alunas – após o término da chamada, a professora escolhia um menino para ir até o fichário contar as fichas dos meninos e anotar no quadro a quantidade. Apenas os meninos da roda contavam junto em voz alta. Da mesma forma, uma menina era escolhida para contar o lado das meninas. A escolha de quem iria primeiro, se menino ou menina, era feita de forma aleatória. Já quanto à escolha da criança, ela observava quem ainda não tinha ido. Depois, escolhia um/a aluno/a para somar o número de meninas e meninos; c) o calendário – a professora indagava aos/as alunos/as sobre o dia da semana, o dia do mês, o mês e o tempo, e entregava as fichas com os nomes para algum/a aluno/a colocar no calendário; d) a conversa¹⁹ – nesse momento, a professora apresentava o tema e a atividade que seria desenvolvida pela turma no dia e, algumas vezes, ela explicava o conteúdo. Esse era um espaço de bastante diálogo, onde as crianças se sentiam muito à vontade para perguntar, questionar e até discordar da professora, como foi possível observar nas videograções e

¹⁹O episódio “Aula de História 1” é exatamente esse momento da aula.

nas observações. O período de tempo que durava a roda dependia muito do tema abordado e do interesse das crianças pelo mesmo. A duração média da roda era de, aproximadamente, 40 minutos a 01 hora e 30 minutos.

Quando terminava a roda, os/as alunos/as se dirigiam, geralmente, para suas cadeiras, para realizarem a atividade proposta pela professora Clara. Enquanto eles/as estavam fazendo a atividade, Clara passava de banca em banca ou nos grupos. Mesmo a atividade sendo individual, algumas crianças se organizavam por grupos, atitude permitida e incentivada pela professora.

Regularmente, essa atividade aproximava-se do horário do lanche. O lanche acontecia às 15 horas, aproximadamente. O porteiro ou uma das merendeiras passavam na sala de aula avisando que a turma podia ir lanche (ia uma turma por vez pegar o lanche, pela falta de espaço na escola). Clara, então, formava a fila e aguardava na sala de aula o retorno das crianças. Quando os/as alunos/as terminavam de lanche, permaneciam na sala de aula brincando sob a supervisão da professora. Às 15 horas e 20 minutos terminava o recreio e os alunos retornavam fazendo novamente uma roda; no entanto, com objetivo diferente da primeira.

A roda de leitura acontecia diariamente, sempre após o recreio. Essa atividade era um momento muito aguardado pelos/as alunos/as. Todos os dias, a professora lia histórias²⁰, algumas vezes também cantava músicas e fazia brincadeiras²¹. A roda de leitura durava, aproximadamente, uma hora. Geralmente, ainda na roda, a professora explicava a atividade que seria realizada. Algumas vezes, a atividade era relacionada ao texto lido e, outras vezes, era uma continuação do conteúdo abordado na primeira parte da aula²². Ao terminar essa atividade, a professora explicava o exercício de casa, que era copiado no quadro, para os/as alunos/as transcreverem para o caderno ou era do livro didático.

Às 17 horas e 20 minutos, o portão da escola era aberto e os familiares iam até a porta da sala de aula buscar as crianças. Nessa ocasião, a família com frequência conversava com a professora sobre o comportamento dos/as alunos/as e a aprendizagem.

²⁰Diversos gêneros textuais eram lidos pela professora.

²¹As músicas e brincadeiras faziam parte da cultura popular.

²²O episódio “Aula de História 2” é exatamente esse momento da aula.

5.2 Currículo como prescrição: PCN e Matriz Curricular

Compreender a atividade efetivamente realizada passa pela compreensão das prescrições e, no caso da atividade docente, o currículo é um componente que não pode faltar, assim como as orientações e diretrizes curriculares contidas em documentos governamentais.

Segundo Arroyo (2011), não é apenas o sistema escolar que tem relação com o currículo, mas a escola, a sala de aula e a organização do trabalho docente giram nesse território. O autor aponta o currículo como o elemento central e mais estruturante do trabalho docente. Para ele, “tanto peso normativo sobre os currículos podem ser vistos como normas, diretrizes do trabalho docente” (ARROYO, 2011, p.15).

É no espaço do currículo que o governo, em âmbito federal, estadual e municipal, vem propondo constantes diretrizes e políticas, normas e controles. Isso vem acontecendo, porque o currículo é o espaço onde a função social e política que se espera ou se deseja da escola devem estar colocadas, mas também porque é uma referência significativa de produção da identidade dos/as docentes (ARROYO, 2011).

As políticas curriculares propostas pelos órgãos governamentais têm caráter de prescrição. Trazem, em seu texto, as condições determinadas de execução e antecipações de resultados da atividade docente. São documentos que direcionam o que e quando o/a professor/a deve ensinar um determinado conteúdo aos/as alunos/as, sem levar em consideração as condições de trabalho que esses profissionais estão submetidos/as e os/as alunos/as, em sua particularidade e pluralidade. Os/as docentes ainda têm que garantir que os/as alunos/as aprendam o conteúdo, já que “nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais, que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola [...]” (ARROYO, 2011, p.13).

As políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, exigir dos professores e dos alunos nas provas escolares e nacionais ou estaduais têm agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais (ARROYO, 2011, p.30).

Entretanto, é importante ressaltar que boa parte das mudanças propostas, nos documentos curriculares para o ensino, ocorre por demandas e fatores externos ao cotidiano da escola. Assim, olhamos para a escola e o ensino reconhecendo os/as professores/as e alunos/as que vivenciam esse espaço e que não estão o tempo todo

dispostos a aceitarem qualquer tipo de interferência e/ou julgamento sobre suas ações (MARTINS, 2004).

Dessa forma, compartilhando da ideia de um currículo oficial único, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED) considera mais apropriado um planejamento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental, que utilize de forma combinada as Matrizes Curriculares da SEMED (2005) e os PCN (2001).

O principal objetivo desses documentos é orientar a atividade docente na organização do conhecimento escolar desenvolvido em sala de aula. Eles têm um caráter notadamente prescritivo, trazendo indicações detalhadas sobre o que o/a professor/a deve ensinar (conteúdos), o porquê (objetivos) e como ensinar (orientações didáticas), bem como orientações sobre o que avaliar (critérios de avaliação).

Esses documentos antecipam os resultados que devem ser obtidos na execução da atividade, sem levar em conta as condições reais de trabalho, apesar de afirmarem quase sempre que são flexíveis e que podem ser adaptados às concepções e à realidade local de cada escola, de cada professor/a e de cada aluno/a.

Desse modo, os PCN (2001) enfatizam que as secretarias estaduais e municipais, escolas e professores/as têm liberdade para elaborarem seus programas curriculares e projetos educativos, devendo “adaptar, priorizar e acrescentar conteúdos, segundo suas realidades particulares, tanto no que se refere às conjunturas sociais específicas, quanto ao nível de desenvolvimento dos alunos” (BRASIL, 2001, p.15).

Os conteúdos aqui elencados se apresentam na vida social de modo integrado, interagindo no contexto amplo de cultura. [...] Cabe ao professor, na criação de sua programação, e à escola, na decisão de seu projeto educativo, priorizarem tais conteúdos conforme a especificidade do trabalho a ser desenvolvido (BRASIL, 2001, p.64).

Entretanto, apesar desse caráter de política flexível, os PCN vêm atrelados à política de avaliação centralizada quantitativamente por desempenho, que deixa de fora a possibilidade de autoria dos/as docentes e alunos/as, pois a avaliação é feita em parâmetros únicos, e não consideram a realidade dos sujeitos que são avaliados.

As avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez, o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta de apenas determinados

conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e, conseqüentemente, de coletivos docentes (ARROYO, 2011, p. 35).

Na escola da professora Clara, nenhuma discussão é feita coletivamente sobre qual conteúdo tem que ser abordado ou se deve ser seguido algum Plano Político da Escola. Segundo ela, as poucas reuniões que aconteciam entre os/as professores/as e a gestão eram para discutir as datas comemorativas.

Eu não sei se é a realidade da minha escola, da escola que eu trabalho, mas, assim, as reuniões pedagógicas geralmente discutem festas futuras de datas comemorativas [...] é pra discutir fardamento, é pra discutir tudo, menos o que está dando dentro de sala de aula. (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

Apesar da falta de um direcionamento da gestão escolar, quanto ao que o coletivo de professores/as deve seguir, no que diz respeito ao conteúdo, a professora Clara afirma que utiliza as Matrizes Curriculares da SEMED e o PCN para planejar suas aulas. Ela menciona que uma das maiores dificuldades enfrentadas na escola é a falta de direcionamento quanto à escolha do conteúdo. E explica de onde tirou parte dos conteúdos da aula gravada e comentada, que tratava sobre religião.

Eu nunca recebi apoio nenhum da escola em relação a conteúdo programático. Nunca! Eu tenho os Parâmetros, porque eu fui coordenadora de uma escola, e eu tenho por conta disso. Entendeu por que eu tenho? Inclusive eu até li na época da diversidade religiosa né? Que tem nos Parâmetros. [...] Mas a escola, suporte nenhum! Nenhum! Aí assim, eu é que ainda me ouso... Assim, por obrigação, na verdade de correr atrás dos conteúdos que eu vou trabalhar. (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

Os PCN trazem em blocos os conteúdos que devem ser trabalhados pelos/as professores/as com seus/uas alunos/as. Critérios de avaliação também são propostos nesse documento. Os PCN, além das áreas do conhecimento de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, trazem alguns temas para serem abordados dentro dessas áreas, transversalmente. A proposta é de que os Temas Transversais: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual apareçam no currículo dentro de várias disciplinas.

As Matrizes Curriculares da SEMED trazem as seguintes áreas do conhecimento para serem contempladas nos programas das escolas: Língua Portuguesa, Matemática,

Ciências, História, Geografia, Educação Física, Ensino Religioso e Arte. Essas áreas são detalhadas nas Matrizes Curriculares da SEMED, a partir de objetivos/capacidades e critérios de avaliação.

Os conteúdos escolhidos pela professora Clara para a aula que filmamos referem-se à área de conhecimento de Ensino Religioso e do Tema Transversal da Pluralidade Cultural; mas que ela apresentou para seus alunos como sendo “Aula de História”. Na autoconfrontação simples, ela afirma ter usado, como fonte de informação para abordar os conteúdos, os PCN e um texto da internet.

Em relação à diversidade de religião, falando do Testemunha de Jeová, alguma coisa assim, eu li nos Parâmetros. E em relação ao conceito de mundo, de início de mundo, eu peguei um texto informativo da internet. Eu lembro que tá até colado no caderno pequeno meu que tava lá... Acho que só. (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

O PCN da Pluralidade Cultural traz a “constituição da pluralidade cultural no Brasil e situação atual” como um dos “blocos de conteúdos que mantém grande afinidade com a área de História e Geografia, na medida em que apresenta a dinâmica das culturas que formaram historicamente o Brasil, e o constituem” (BRASIL, 2001, p.72). Esse bloco de conteúdo é dividido em três tópicos: *1. Continentes e terras de origem dos povos do Brasil; 2. Trajetórias das etnias no Brasil e 3. Situação atual.* O tópico “*Trajetórias das etnias no Brasil*” traz a diversidade religiosa e cultural, como um dos conteúdos a serem abordados no currículo escolar, e foi essa a prescrição inicial para a elaboração da aula de Clara (BRASIL, 2001).

De acordo com as Matrizes Curriculares da SEMED, “compreender o direito de escolha e algumas diferenças próprias das manifestações religiosas” é um dos objetivos/capacidades que alunos/as da 2ª série têm que sair compreendendo. Ainda conforme esse documento, os/as professores/as devem levar em consideração os seguintes critérios de avaliação, para conseguir esse objetivo/capacidade: “respeitar as diferentes tradições religiosas valorizadas pelos colegas e expressar atitudes de respeito e aceitação do diferente” (PREFEITURA DE MACEIÓ, 2005, p.57).

QUADRO 3 – Matriz Curricular da 2ª Série para Ensino Religioso

matrizes curriculares	
2ª SÉRIE	
OBJETIVOS/CAPACIDADES	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o sentido religioso nas relações com o outro, com a sociedade, com o mundo e com o transcendente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatar fatos do dia-a-dia, que expressam relações com o outro, com o mundo e com o transcendente.
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o direito de escolha e algumas diferenças próprias das manifestações religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as diferentes tradições religiosas valorizadas pelos colegas. • Expressar atitudes de respeito e aceitação do diferente.
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir o sentido de solidariedade e partilha, a partir da convivência humana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever experiências de convivência orientadas por sentimentos de respeito, solidariedade, partilha e diálogo com os outros.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que o ser humano é parte integrante do processo de transformação de si mesmo, do mundo e da natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar conhecimento sobre alguns problemas básicos de sobrevivência humana (deprecação da natureza, criança sem escola e moradia, entre outros.)
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o valor da linguagem simbólica, nas expressões religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever os símbolos religiosos já conhecidos e os seus respectivos significados. • Discutir o significado dos símbolos da sua tradição religiosa.

Fonte: Matrizes Curriculares da SEMED (2005, p.57).

O Ensino Religioso no currículo das escolas públicas do Brasil está garantido na Constituição Federal de 1988. Seguindo praticamente todas as outras constituições federais desde 1934, o esse componente curricular foi incluído como disciplina dentro do art. 210, § 1º: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Com isso, cada família ou estudante deve informar se quer ou não assistir às aulas de Ensino Religioso no ato da matrícula.

A oferta do Ensino Religioso é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nela é dada autonomia aos Estados para definir o currículo e os critérios de habilitação de professores/as, para essa disciplina. Segundo Diniz et al. (2010), os Estados, na sua maioria, cedendo ao ímpeto catequizador das religiões, instituíram um Ensino Religioso que ignora a diversidade e o pluralismo cultural da sociedade brasileira, estimula a intolerância e transmite preconceitos. De acordo com Diniz et al., não existem muitos estudos sobre o caráter facultativo do Ensino Religioso, e também sobre como se efetivou a regulamentação em cada unidade da federação.

Segundo Cunha (s/d), as tensões presentes no currículo aumentam ainda mais com a disciplina de Ensino Religioso. Isso porque a determinação constitucional de oferta dessa disciplina nas escolas públicas não resultou de um consenso democrático; mas, sim, da hegemonia exercida por algumas instituições religiosas, particularmente a Igreja Católica.

Apesar do esforço dos documentos curriculares em conceber o Ensino Religioso como sendo imparcial e pluralista, e de tentar não trazer em seu corpo uma visão de educação religiosa de caráter proselitista, que tem por objetivo transmitir os valores de uma dada religião, não é o que observamos na aula de Clara. Encontramos, na aula da professora Clara uma visão arraigada de princípios e valores de uma única religião, fortemente influenciada por sua história de vida.

A aceitação do Ensino Religioso como um componente curricular reconhece a religiosidade como um dado incontornável da vida, colocando em risco, portanto, a liberdade de crença, ao apresentar, explicitamente, a religião como fundamental à formação da cidadania, substituindo seu caráter político pelo religioso. Dessa forma, a abertura da escola pública ao Ensino Religioso está propensa a servir como campo estratégico de manutenção de moralidades hegemônicas, como as tradições cristãs, ou de inviabilização de crenças não majoritárias, como as tradições afro-brasileiras, orientais ou indígenas (DINIZ et al., 2010).

Apesar de os documentos curriculares trazerem o Ensino Religioso como componente curricular, acreditamos que a escolha do conteúdo feito pela professora aconteceu quase que exclusivamente no campo da subjetividade. No trecho a seguir, a professora Clara relaciona quais conteúdos foram abordados na aula:

A diversidade de religiões que existe e a influência do comércio em épocas de datas comemorativas, que coincidiu aí... Era o Natal... Eu citei o Natal porque já estava próximo, entendeu? Porque, inclusive, surgiu a história do Natal, porque eles ficaram: vai ter festa de Natal? [...] O conteúdo foi esse: a influência do comércio em datas comemorativas e a diversidade de religiões que existe. [...] Pra eles, compreenderem que têm pessoas que acreditam em várias coisas, não só existe um Deus do Adão e da Eva, existem outras coisas, que futuramente, quem sabe algum deles pode até acreditar... (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

O Natal como data comemorativa religiosa, que está presente em várias culturas, foi o tema da primeira parte da aula gravada. O tema foi discutido com os/as alunos/as, na roda, logo no início da aula, como mostram as falas a seguir:

P²³: Quem é que sabe o que é natal? [...] Quem é que imagina o que é Natal?

²³Designamos a letra P para identificar a fala da Professora Clara.

A²⁴: *Eu! (vários alunos levantam a mão)*
 A2: *Quando Jesus nasceu... Ele nasceu...*
 P: *Ele nasceu no mesmo dia que surgiu o Natal?*
 A2: *Quando ele nasceu as pessoas... Pensou ser nesse dia... Ser o natal.*
 P: *[...] Olha o que a Cecília que não quer vim pra roda falou. Posso repetir? (A aluna acena com a cabeça um sinal positivo) A Cecília disse que no Natal é o dia que as pessoas... A família fica junto.*
 P: *Mas a pessoa fica junto só no Natal?*
 A: *Não! (os alunos respondem em coro)*
 P: *Não, né? Também. Só quem acredita nisso é quem é... [...]*
 P: *[...] É quem acredita no cristianismo. Quem imagina o que é cristianismo? É quem acredita em quê?*
 A3: *Cristão.*
 P: *Mas é quem acredita em quê?*
 A: *Em Deus! (os alunos respondem em coro)*
 P: *Como é o nome?*
 A: *Jesus Cristo (os alunos respondem em coro)*
 P: *Quem acredita em Jesus Cristo... Só que, quem criou essa data...?*
 A4: *Foi o comércio.*
 P: *Também. Mas junto com outra igreja. Que igreja?*
 A: *Católica. (os alunos respondem em coro)*
 (Trecho do Episódio – Aula de História 1, 2009).

O objetivo da professora Clara, nessa aula que ela chamou de “História”, era que os/as alunos/as tivessem uma visão crítica do Natal e que entendessem a influência que o comércio tem em datas comemorativas como essa, associada à religião católica especificamente. Clara enfatiza que essa preocupação surge, principalmente, porque as crianças são da periferia e que sofrem muito por não ganharem presente no Natal.

Na verdade a minha intenção, é que nessa aula. Que eles não pensassem no natal com essa visão estática que as escolas passam. Que o 25 de dezembro Jesus nasceu, naquele cestinho, com os apóstolos. A minha intenção é que eles assim, que eles conhecessem que existe outras religiões, que acreditam em outras coisas. Não, que não acreditem em Cristo, que acreditem em Deus e em Jesus Cristo, são crentes, mas não acreditam na data, em si. E a minha intenção, além que eles conhecessem que existe outras religiões, que acreditam em outras coisas, é da influência massacrante que o comércio faz em cima disso. Então a minha intenção, na verdade, foi essa. (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

A professora Clara aponta que, apesar dos esforços, nem sempre é possível realizar todos os objetivos; ela acredita que sempre fica algo sem ser realizado. A falta de discussão e planejamento da escola sobre o trabalho pedagógico que deve ser realizado é uma de suas maiores angústias.

²⁴Designamos a letra A junto com um número para indicar a fala dos/as alunos/as.

É muita a dificuldade, não existe ninguém... É eu e eu, na sala. Uma dificuldade grande é isso. Tem as Matrizes que a SEMED dá... Tem as Matrizes Curriculares onde tem conteúdo que devem ser alcançados numa determinada série: Português, Matemática, Ciência... Mas onde meus alunos são fora de faixa, aí fica complicadíssimo, trabalhar em cima daquilo, ainda mais se o professor não tem uma formação. Nenhuma, não existe. Pelo menos, eu nunca participei, por intermédio da escola, nunca. (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

A fala acima nos indica como era sentida pela professora a ausência de oportunidades no âmbito institucional para realização de um trabalho coletivo com outros/as professores/as da escola. Nesse momento da autoconfrontação simples, a professora também ressalta a distância existente entre a atividade prescrita (nesse caso, o currículo proposto pelas Matrizes Curriculares da SEMED, 2005) e a atividade real, ou a que ela efetivamente realizou na sala de aula. Nesse espaço que vai do prescrito ao real, o currículo é renormatizado, é redefinido na sala de aula, espaço central da atividade docente, em meio às tensas relações entre professor/a e alunos/as. Nesse espaço, tanto o/a professor/a como o/a aluno/a “experimentam frustrações, desânimo, incertezas, cansaço... mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos” (ARROYO, 2011, p.10).

Dessa forma, o nosso olhar, nesse momento, vai se voltar para sala de aula, espaço central da atividade docente, de tensas relações entre professores/as e alunos/as, e de redefinição do currículo, ou seja, da efetivação do currículo real.

5.3 Currículo real

O currículo prescrito não consegue, por mais que tente, prescrever em todos os seus detalhes o currículo real, ou seja, o currículo realizado de fato em sala de aula. O currículo real, o que é realmente realizado, é sempre mais amplo que o currículo prescrito. Não é possível registrar, no currículo prescrito, tudo o que acontece no momento da atividade, as variabilidades que estão presentes na sala de aula e que surgem, principalmente na interação entre professor/a e alunos/os; assim, é impossível antecipar que variabilidades estarão presentes no exercício da atividade docente.

É sobre o aspecto do que foi realizado em sala de aula pela professora Clara, ou seja, do currículo real que nos debruçaremos nesta parte do texto. No entanto, ressaltamos

que o currículo real não deixa de fora o currículo prescrito. O currículo prescrito está presente no que foi efetivamente realizado pela professora Clara, na medida em que a escolha do conteúdo e o planejamento para a aula têm os documentos curriculares como referência e justificativa.

O currículo real é sempre diferente daquelas condições previamente determinadas no currículo prescrito, nos documentos curriculares. Há que se considerar que o currículo é desenvolvido por um/a professor/a que tem sua história, valores e crenças, e que atua em constante interação com alunos/as, que também são seres socializados, que trazem para a sala de aula toda a carga de suas múltiplas pertencas sociais: origem socioeconômica, capital cultural, sexo, identidade linguística, religiosa, étnica, etc. (ARROYO, 2011).

Segundo Pimenta (2000), ao concebermos a sala de aula como local privilegiado para a efetivação do currículo, temos que considerá-la nas suas múltiplas determinações. A aula não fica confinada no espaço da sala. Através dos sujeitos que nela atuam, ela ganha outros lugares, assim como é determinada pelo que está para fora dela.

Da mesma forma, Tardif e Lessard (2008) acreditam que a atividade docente não é fechada em si mesma, dia após dia. Os/as alunos/as e docentes entram e saem da sala de aula, modificando sem parar o ritmo escolar, introduzindo pontos de fuga e resistência.

O currículo se desenvolve no encontro entre esses diferentes sujeitos, e toda a bagagem que trazem acumulada em sua história social, são aspectos que não estão presentes no currículo prescrito. As negociações que os/as professores/as fazem com os/as alunos/as, no dia-a-dia da sala de aula, não podem ser antecipadas no currículo prescrito. No entanto, fazem parte do currículo real.

No que diz respeito ao currículo, o/a professor/a, interpreta, “decide” e organiza, operando uma série de transformações simbólicas, cognitivas, discursivas, permitindo a passagem de um discurso codificado, formal, geral do currículo prescrito, para um “discurso situado na ação”, regido por exigências reais da escola, da sala de aula e dos/as alunos/as (TARDIF; LESSARD, 2008).

Ao mesmo tempo, o/a professor/a redefine o currículo, tomando decisões relativas à escolha dos meios, aos objetivos que serão considerados importantes, à utilização do material, etc. O/a professor/a precisa, ainda, negociar com os/as alunos/as e, algumas vezes, também com a direção da escola, com seus pares e os pais dos/as alunos/as, a sua interpretação e suas opções curriculares.

Nessa perspectiva, salientamos que as trocas e interações ocorridas entre alunos/as, professores/as e conteúdos disciplinares são os pilares da construção do conhecimento, do currículo, ao mesmo tempo em que é o resultado da elaboração do prescrito e do vivido (TARDIF; LESSARD, 2008).

Os/as professores/as fazem tudo que está ao seu alcance para realizar o currículo prescrito. No entanto, ao mesmo tempo, são chamados a improvisar, constantemente, diante do real e de objetivos imprecisos, trazidos pelos documentos oficiais. Segundo Tardif e Lessard (2008), os/as professores/as perseguem objetivos e se esforçam para respeitar o currículo prescrito; mas estes não têm o mesmo valor para os/as alunos/as, os pais e os próprios professores/as.

Na autoconfrontação simples, a professora Clara fala sobre as interferências e readequações que são necessárias fazer diante da realidade da escola, dos/as professores/as, da sala de aula e dos/as alunos/as. Ela comenta, também, sobre as dificuldades que teve que enfrentar na escola, por ter um estilo diferente do coletivo docente.

Não, não na minha sala não se comemora nada. Eu comento, assim... Existe um comentário, eu faço um estudo histórico e assim... E tudo sempre é voltado em relação a essa história do comércio, sempre. Sempre que eu leio alguma coisa, a data nasceu naquela época... O comércio havia uma lacuna e tererê, entendeu? Sempre em relação a isso. Quando, no primeiro ano que teve uma festa de dias das mães, que minha aluna olhou pra mim e disse: – “Tia, eu odeio a minha mãe. A minha mãe foi presa porque me espancava...” Aí foi uma das falas que eu fui falar pra o coordenador. Falei oh, como é que você quer que eu trabalhe o dia das mães numa sala que uma aluna diz isso... [...] E dia dos Pais é pior ainda, porque muitos pais são alcoólatras, muitos batem na mãe ou o pai foi embora pra São Paulo e nunca mais voltou... Desapareceu, e por aí vai. Várias conversas que a gente tem... E assim, como é que eu vou comemorar uma coisa dessas, se pra elas mesmo não existe, entendeu? Uma vez eu fiz lá na sala... Como na escola particular que eu trabalho, o Dia da Família, que vai qualquer pessoa... Aí assim, eu fiz uma tarde de lanche, lá na escola, quem não tinha mãe levou a avó, quem não tinha... Levou o tio, assim... Eu achei mais proveitoso na minha sala. A escola até ficou prontificada que ia fazer isso, tentar fazer, entendeu? Mas, aí existem professoras que não aceitam... E assim vai... Essa barreira... São muitas barreiras a serem quebradas. Fiz inimizade na escola por conta disso... Porque as professoras achavam que roda de leitura é enrolar, que aí eu não abria o livro (didático). “Há ela não dá o livro...” E assim, acham que eu estou enrolando. Eu posso ter todos os defeitos, mas isso eu não faço. A criança lê, eu leio, conto, a outra conta, estórias que aconteceu... Histórias da imaginação, por aí vai. Hoje em dia eles falam. Eles produzem textos com coerência, hoje em dia eles sabem fazer um reconto, uma reescrita, antes não sai um eu... Um “era

*uma” vez não saía e hoje em dia são barreiras que foram quebradas...
(Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)*

O conteúdo escolhido pela professora Clara, na aula que filmamos, aborda o conhecimento religioso como tema, mexendo com valores e crenças religiosas dos/as alunos/as, sendo fortemente influenciado pela sua visão pessoal, subjetiva das religiões, conforme observamos na sua História de Vida. A escolha desse tema propicia potencialmente conflitos de valores e de visões de mundo na sala de aula, entre a visão da professora e a dos/as alunos/as. O conhecimento exposto atendeu às crenças de muitas crianças, mas não de outras. Por isso, em diversos momentos, eles/as questionam a professora Clara, surgindo várias negociações do conhecimento durante a aula, questionando, inclusive, o tema da aula apresentado pela professora, como sendo de “História”, mas que, na verdade, era de religião, como questionou uma das suas alunas.

Na medida em que o conhecimento é exposto a partir dos valores e das crenças da professora, os/as alunos/as começam a confrontar-se com a sua história. Isso fez com que a professora Clara refizesse seu discurso, diversas vezes, durante a aula de História planejada e filmada. Ela redefiniu e negociou o conhecimento e, assim, o currículo. Isso aconteceu em vários momentos da aula filmada. Acreditamos que, por estar em jogo a disputa de valores e crenças pessoais, os questionamentos, as negociações e o confronto do conhecimento apareceram de forma mais intensa na aula.

Segundo Arroyo (2011), as tensões vividas no âmbito do currículo fazem parte da luta por reconhecimento da diversidade de experiências e conhecimentos, e da diversidade de sujeitos que chegam às escolas, carregando suas experiências e seus conhecimentos. Ou seja, a subjetividade docente está sendo permanentemente negociada com a dos/as alunos/as, gerando tensões e reorientações, ainda mais quando está em pauta a religião.

Os trechos descritos a seguir se referem a esses momentos de negociações e de conflitos dos/as alunos/as e da professora Clara. O primeiro trecho foi retirado do episódio – *Aula de História 1*, momento em que a professora fala sobre o comportamento “dos/as católicos” no Natal, levando alguns alunos/as a questionarem, por se reconhecerem como católicos e não se identificarem com a crítica presente na fala de Clara. Diante dos questionamentos e da interferência dos/as alunos/as, a professora Clara refez o seu discurso.

P: [...] O Natal é a época que o comércio mais vende no mundo. É a época que o comércio mais ganha dinheiro... [...] Tudo é propaganda, nas casas do povo tudo enfeitada aí as pessoas oh!... [...] Todo mundo quer comprar as coisas do Natal... [...] Aí termina Luciano (aluno), que os católicos até esquecem o que é que tá comemorando.

A3: Esqueço não, Tia, eu sou católico e não esqueço.

A4: Eu também não esqueço.

P: [...] O que é pra comemorar?

A5: O nascimento de Jesus.

(Joana e outros/as alunos/as não se conformam com o que a professora diz, e ficam fazendo comentários. Infelizmente na filmagem não dá para ouvir o que foi dito)

P: [...] Joana presta atenção. [...] Eu não estou dizendo que é errado comemorar o Natal no dia 25, e nem estou dizendo que Jesus não nasceu nesse dia... [...] Eu só quero que vocês saibam que cada religião acredita numa coisa...

A6: Tá passando da hora, a chamada.

[...]

P: E cada povo tem o que diferente? [...]

P: Uma cultura diferente. Tem os hábitos, os costumes, tudo diferente.

(Trecho do Episódio – Aula de História 1, 2009)

O episódio – “Aula de História 2” inicia depois do intervalo, com a professora Clara no quadro escrevendo a atividade proposta para a turma, que deve ser copiada no caderno. No cabeçalho, ela coloca que a atividade é de História, fato que causa questionamento por parte de uma aluna. O conflito de valores e crenças entre os/as alunos/as e a professora Clara continua. Diferente do que muitos alunos/as e suas famílias acreditam, a visão de mundo exposta pela professora Clara entra em conflito, principalmente no que se refere, novamente, à religião Católica. Ela usa seus valores e crenças para desvalorizar a religião dos/as alunos/as.

A6: Hoje não é aula de História. Hoje é de religião.

P: E é religião!? Mas a religião faz parte da nossa História.

P: Só que tem um problema, viu... Não é todo mundo que acredita que Jesus é filho de Deus, nem é todo mundo que acredita em Deus não. [ela fala isso enquanto está apontando o lápis; isso acontece corriqueiramente]

[...]

A7: E em Maria.

P: Em Maria então, é que tem um monte de gente que não acredita. Se não acredita em Jesus...

A6: É pior quem não acredita em Maria.

P: Maria é que não acredita mesmo.

A3: Minha vó acredita.

(Trecho do Episódio – Aula de História 2, 2009)

Não se pode determinar previamente como um/a aluno/a reagirá diante de uma atividade, um conteúdo, os questionamentos que possam colocar, as dúvidas que possam apresentar e os conflitos que possam surgir. Não se pode prever o estado de espírito do/a professor/a no dia em que deveria aplicar essa ou aquela atividade, ou ministrar o conteúdo ou mesmo justificar sua escolha. Assim, como não se pode esperar dos/as alunos/as a inércia diante de determinados conhecimentos abordados nas aulas. Isso porque os/as alunos/as, como todos nós, são seres socializados e nem sempre são passivos, mesmo sendo crianças.

O processo de construção do conhecimento é constituído pela bagagem cognitiva dos/as professores/as e alunos/as, associado à interação processada entre eles, bem como ao contexto sociocultural que compartilham (TARDIF; LASSARD, 2008). Essa bagagem cognitiva está impregnada de subjetividade, de emoções e de cultura.

Se é fato que a prescrição e o planejamento do currículo não conseguem prever totalmente as situações, há que se considerar que o currículo efetivamente realizado será sempre parcialmente diferente daquele que havia sido planejado, por mais que se tente enquadrá-lo. Segundo Macedo (2002), isso acontece por que o currículo é construído, fundamentalmente, nos fluxos das necessidades diárias e específicas da escola.

[...] em termos de cultura escolar contemporânea, é o documento que legitima a própria existência escolar, mesmo sabendo-se que o currículo real transcende em muito o documento oficial, por ser um fenômeno construído eminentemente nos fluxos das interações cotidianas da escola (MACEDO, 2002, p.171).

Os/as professores/as não aplicam nem seguem o currículo prescrito mecanicamente, ao contrário, apropriam-se dele e o transformam em função das necessidades situacionais que encontram na sala de aula, da interpretação que fazem das necessidades dos/as alunos/as, dos recursos disponíveis e de suas preferências, crenças e valores, etc. (TARDIF; LESSARD, 2008)

Cada professor/a lida e realiza o currículo de uma maneira única, singular. Dessa forma, o currículo é atravessado pela subjetividade, por elementos de dimensão pessoal: saberes, experiências, valores, crenças. O/a professor/a e o/a aluno/a não deixa fora da sala de aula, fora do currículo, sua história, vivências, valores e crenças. Pelo contrário, são elementos constituintes do currículo real. O mesmo vale para os/as alunos/as, também protagonistas desse currículo real.

Segundo Tardif e Lessard (2008), os/as docentes, mesmo quando utilizam programas, materiais didáticos, manuais, apostilas (currículo prescrito) elaborados por outros, eles/as os retribuem, interpretam, modificam, a fim de adaptá-los aos contextos concretos, reais e variáveis da ação cotidiana e às suas preferências.

Os/as professores/as não fazem suas escolhas de uma forma restrita ao interior da escola. As escolhas dos/as professores/as têm como referência o patrimônio cultural que carregam, sua história de vida, suas experiências. Segundo Goodson (2007a, p.72), “[...] o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”. Por isso é tão importante garantir o acesso a bens culturais aos/as professores/as.

Na aula da professora Clara, elementos da sua história de vida surgem como parte do conteúdo, do conhecimento a ser compartilhado com os/as alunos/as. Ela expressa valores que circulam entre o espaço de sua atividade de trabalho e o espaço de sua vida fora da escola. Circulação de valores que constrói nessa professora a consciência e a adesão a uma tarefa que é de propriedade sua, que não vem de uma determinação colocada pelo currículo prescrito ou pela escola, que faz parte do seu estilo profissional.

No trecho a seguir, podemos perceber que a atividade docente não se reduz ao que os discursos oficiais e o currículo prescrito dizem sobre a sua atividade. Os/as professores/as negociam e realizam sua atividade em meio a um conjunto de variáveis como: a história familiar e pessoal (sua e de seus alunos/as), as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que, de algum modo, falam do que são e de suas funções (GARCIA et al., 2005).

P: Oh! A Tia Clara quando era pequena, na idade de vocês, foi criada... Minha mãe, meu pai, meus irmãos era de uma religião que não se chamava católico.

A4: Judeu.

P: Nem era Judeu. Nem era evangélico.

P: Eles eram de uma religião chamada TES-TE-MUNHAS... Quem já ouviu falar?

A5: (Uma aluna completou: “de Jeová”, entretanto, não deu para ouvir na filmagem)

P: Quem é da sua família?

A6: Eu, meu pai, minha mãe.

P: Você!?! (Acena positivamente com a cabeça). E... É. Então olha só... [...] Sabia que o Testemunha de Jeová não acredita que Jesus Cristo nasceu nesse dia 25 de dezembro que os católicos dizem.

A7: Não acredita?!

P: Não. Para o Testemunha de Jeová... Lógico que eles acreditam em Jesus Cristo, em Deus... Mas acredita que ele nasceu em outro dia... Aí o Testemunha de Jeová não comemora o NA-TAL.

A7: Não comemora?!

P: Não. E o Testemunha de Jeová não comemora dia de aniversário... Não comemora dia das crianças... Não comemora dia dos pais... Não comemora dia das mães...

A8: E é tudo, é?!

P: É tudo. [...] (os/as alunos/as ficam surpresos e começam a comentar, no entanto não dá para ouvir, na videogravação, o que eles dizem).

P: [...] Quando eu nasci minha mãe era... Tia Clara, hoje, não é mais Testemunha de Jeová. Só que oh! Eu quero dizer a vocês que existem vários tipos de religião... Vários tipos de religião onde cada um, Carlos, acredita numa coisa...

(Trecho do Episódio – Aula de História 1, 2009)

Nesse trecho, percebe-se claramente toda subjetividade da História de Vida de Clara na aula planejada. Ficou claro que o currículo real está permeado e moldado por valores e propósitos dos/as professores/as; são os docentes que constroem suas práticas educativas, moldando-as a partir de suas experiências. Os/as professores/as, no exercício da atividade, incluem maneiras particulares de viver o trabalho, utilizam-se da sua história de vida, das suas experiências, crenças e valores, para desenvolver sua atividade.

Não há como desvincular o/a professor/a da sua história, da sua identidade. As políticas curriculares de caráter prescritivo insistem em tratar o trabalho docente como um ofício destituído de subjetividade. Tentam reduzir a atividade docente à dimensão técnica, conteudista, didática e à aplicação das prescrições. A docência é uma atividade exercida por seres humanos históricos, que trazem para suas disciplinas e práticas pedagógicas as identidades e capacidades construídas ao longo de sua história de vida (MARTINS, 2004).

Ao ressignificar o currículo prescrito, os/as docentes fazem escolhas entre várias possibilidades. Uma característica marcante na ressignificação dos currículos pelos/as professores/as tende a ser o improvisado. Diante da situação real da sala de aula, e em interação com os/as alunos/as, o que não estava previsto pode surgir. Segundo Tardif e Lessard (2008),

Os objetivos e a os programas das escolas têm o peso de uma roupagem burocrática mas, ao mesmo tempo, exigem que os professores tenham a autonomia de verdadeiros profissionais, capazes de desviar-se de rotinas para improvisar conforme a complexidade das situações. O mandato dos professores, portanto, é bastante ambíguo no âmbito de sua atividade: ele comporta, como dizíamos, algo de rígido e algo de flexível (TARDIF; LESSARD, 2008, p.224).

Essa ambiguidade acontece, sobretudo, em atividades que têm o ser humano como objeto em formação, ou seja, principalmente quando esse ofício está voltado para formação humana, como é o caso do/a professor/a. Sua atuação implica, além do domínio dos saberes que deve transmitir, o domínio cognitivo diante de situações dinâmicas, imprevisíveis, como o gerenciamento de pessoas, autonomia e responsabilidade nas decisões, adaptabilidade e adequação sem erros a um contexto específico (TARDIF, LESSARD, 2008).

No segundo episódio, *Aula de História 2*, que ocorreu logo depois do lanche, recreio e roda de leitura, a professora Clara propõe uma atividade com os/as alunos/as, que consistia em procurar no dicionário o significado das palavras Natal, Jesus Cristo, Católico e catolicismo. Como não havia dicionários para todos/as os/as alunos/as, a turma se dividiu em duplas ou grupos de três. No entanto, no meio dessa atividade, a professora Clara iniciou uma nova conversa com os/as alunos/as, sobre teorias de construção/criação do mundo, que levou a uma votação para saber em qual teoria eles/as acreditavam. Nessa conversa, novamente surgem elementos da sua visão de mundo, da sua concepção de homem, do que ela acredita como pessoa e da sua história pessoal. Os elementos trazidos pela professora Clara para isso foram superficiais e precisariam ser abordados e discutidos, com mais elementos teóricos das abordagens científicas, que ela obviamente demonstrou não dominar.

A aula realizada pela professora Clara parece não ter sido planejada, principalmente a votação sobre visões de mundo, conforme a transcrição subsequente:

P: Psiu! Oh! Olha o que eu vou dizer agora. [...] Vocês sabiam que tem um monte de pessoas, cientistas, estudiosos que não acreditam nem em Deus e nem em Jesus...

A5: Nem em Maria.

P: Em Maria nem se fala... Se não acredita em Deus, vai acreditar em Maria!

[...]

P: Sabe em que eles acreditam? Duas coisas: primeiro que o homem veio do macaco.

A: [Os alunos riem]

A6: O quê Tia?

P: Tem homens que acreditam... Os cientistas... Oh! Que o homem veio do macaco. Que era um macaco... Aí o homem foi desenvolvendo o cérebro. Senta lá pra ouvir essa. O homem foi desenvolvendo o cérebro, e o cérebro foi ficando inteligente. E ele andava assim igual um macaco. [Ela começa a imitar um macaco e alguns alunos começaram a imitar com ela] Como é que o macaco anda? É, foi exatamente assim. Oh! [...]

Mário como é que foi? Aos poucos. Aí! [Mário imita um macaco a pedido da professora. Ele vai ficando ereto aos poucos]

P: Aí, muito bem. Muitos cientistas acreditam nisso. Mas, os outros... Oh!

A1: Acham que sai da barriga.

[...]

P: Olha só. Muitos homens acreditam que o homem veio do macaco. E outros acreditam que o homem nasceu sabe de quê, Mário? [Ela fala isso enquanto escreve a palavra Macaco no quadro].

A12: Faz a ponta do meu lápis?

P: Faço já. Oh, psiu.

A7: Do Chimpanzé?

P: Não. Oh! Os outros cientistas acreditam que o homem nasceu sabe de quê? Que o mundo se transformou sabe por quê? Porque aconteceu uma grande... [ela escreve no quadro explosão].

A9: Explosão.

P: Aconteceu uma grande explosão. [A aluna que havia pedido para ela fazer a ponta do lápis retorna e fica na frente dela com o lápis levantado]

A: BUM! BUM! [Alguns alunos reproduzem o barulho da explosão]

A7: Que matou todos os dinossauros.

P: Muito bem. A explosão que matou...

A8: Todos os dinossauros.

[...]

A11: Tia! Tia! Meu colega tem um DVD de como matou os dinossauros.

P: Só que oh!... Matou todos os dinossauros... E também o homem acredita que nessa explosão... [...]

P: [...] Juntou um monte de pedacinho de partículas, que chama. Aí foi se transformando na vida humana. E vocês, em que vocês acreditam?

A5: Em Deus.

A1: Que a gente nasceu da barriga.

P: Vou fazer uma votação. Começando do João. O João acredita que ele nasceu... Veio do macaco, da explosão ou de Deus?

A: De Deus! [Vários alunos/as respondem]

(Trecho do Episódio – Aula de História 2, 2009)

Ao final dessa atividade, a professora fez o levantamento da votação. Deus ganhou como criador do homem, como era de se esperar, considerando o tom de descrédito da professora para as outras possibilidades apresentadas, e a falta de esclarecimentos consistentes sobre a teoria da evolução.

Ao terminar de assistir o episódio, *Aula de História 2*, a professora Clara afirma que a situação é mais complicada que a do episódio anterior (*Aula de História 1*, 2009). Ela comenta ainda, que, às vezes, se estende em determinados assuntos; que seria necessário estudar mais, para conversar com as crianças sobre o referido tema. Ela aponta os problemas da própria aula em análise:

Por conta de eu misturar os conteúdos. Em relação, por exemplo... Essa aula eu tava falando do... Da influência do comércio, da diversidade de religião e, depois, eu já entrei no segundo momento, falando de possíveis crenças de cientistas em relação à formação do mundo. [...] Mas, assim, eu acho que eu. Que eu tenho, quando for falar para as crianças... Eu acho que deve haver mais estudos e não misturar muito as coisas. Eu falei da influência do comércio, aí eu falei do Natal, do consumo, da diversidade religiosa, depois eu fui falar de conceitos de formação de mundo. Então eu acho que misturou muitas coisas pra uma aula só, isso poderia ser subdividido, ou alguma coisa assim... Não sei. (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

Em outro momento da autoconfrontação simples, a professora Clara reafirma o que ela considera que deu errado na aula e a necessidade de estudar mais os conteúdos.

Eu acho agora que eu não deveria ter misturado esse conceito de explosão, sem ter estudado mais, e não deveria ter misturado. Eu tava falando de comércio, diversidade religiosa, influência da Igreja Católica... O coordenador fala que eu sou... Que eu faço campanha contra o catolicismo, mas não é. É só em relação à influência que é massacrante, eu quero mostrar isso pra eles, mas assim, eu acho que eu misturo demais. Não sei se isso acontece em todas as aulas, sei que nessa particularmente eu misturei demais os conteúdos sem ter um embasamento teórico suficiente para trabalhar um determinado assunto. (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

Ao possibilitar à professora Clara, através da autoconfrontação simples, esse diálogo com a sua própria atividade, por meio dos registros feitos sobre ela, fez com que a docente revivesse a atividade, trazendo aspectos que não foram percebidos no momento de realização da atividade, mas que estavam presentes.

[...] Eu faria diferente a partir do dia que eu vi. [...] Claro que eu não tinha noção do que faria de diferente nessa aula... Meia hora depois, não dá pra você ter esse senso crítico... Pelo menos eu não tive. Tive depois que vi. (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

Percebemos um movimento de autocrítica da professora, quando reconhece que sua aula fracassou no aspecto do conteúdo trabalhado, mas não consegue perceber que seus valores pessoais e sua crítica ao catolicismo estavam sendo confrontados por alguns de seus/uas alunos/as e que deveria ser evitadas.

Nessa pesquisa, entendemos o currículo real como sendo aquilo que está prescrito nos documentos oficiais e, também, como o que realmente é realizado na sala de aula e fora dela, no ambiente da escola. Consideramos, ainda, como parte do currículo ou como

real do currículo aquilo que, mesmo não sendo realizado, atua de forma silenciada, não visível, mas que modela o comportamento e o pensamento de professores/as e de alunos/as. É sobre o real do currículo que nos deteremos na próxima sessão.

5.4 Real do currículo

Estamos denominando de real do currículo, conceito inspirado na Clínica da Atividade, tudo o que não se fez, o que não se pôde fazer, o que se tentou fazer sem conseguir, o que se teria querido ou podido fazer, o que se pensou, se desejou ou se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer, ou o que foi feito sem o querer ou sem necessidade, também fazem parte da atividade e do currículo, pois interferem no que foi realmente realizado, no que foi efetivamente feito (CLOT, 2010b; CLOT, 2007).

Compreender o currículo sob a ótica do real do currículo possibilita ampliar a compreensão a respeito do currículo prescrito e do currículo real, ou como Goodson (2008a) denomina, currículo escrito e currículo ativo.

Faz parte do real do currículo: os impedimentos ou acréscimos existentes na concretização do currículo; na realização do currículo, de um planejamento de aula, é preciso lidar com o imprevisto; algumas vezes é necessário fazer outra coisa, algo fora do que está previsto (TARDIF; LESSARD, 2008).

A atividade da votação desenvolvida na aula com seus/uas alunos/as, segundo a própria professora Clara, não estava prevista no planejamento e foi uma coisa que surgiu durante a aula.

Eu nem lembro como é que foi. [...] muitas coisas assim surgem, entendeu? [...] A votação foi uma coisa que surgiu, não tava nem no... Planejamento. (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

Os/as professore/as, segundo Tardif e Lessard (2008), fazem de tudo para realizar os objetivos previstos em seus planejamentos, ou nos programas oficiais, mas nem sempre é possível. Isso acontece, porque as prescrições curriculares costumam se referir a conteúdos e orientações pedagógicas que, de uma forma ou de outra, tendem a se tornar

reguladoras da atividade pedagógica dos/as professores/as de uma forma direta ou indireta (PIZZI; MELO, no prelo).

Segundo a professora Clara, ela não realizou tudo o que pretendia no primeiro momento da aula, ou seja, no episódio, *Aula de História 1*.

Não! Não! Não realizei... Assim, porque creio eu que eu falei assim... Foram muitas informações que poderiam ser aprofundadas em outras aulas... Eu falei dos Testemunhas de Jeová, mas falei superficialmente, apesar de alguns já terem conhecido, mas eu poderia escolher outras aulas e aprofundar mais sobre isso. (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

A professora Clara acredita que nem sempre é possível realizar todos os objetivos propostos previamente para a aula. Na ocasião da autoconfrontação simples, ela falou sobre a importância dos/as alunos/as participarem da aula, junto com ela na construção do conhecimento e transformação do currículo. Esse é um aspecto que em diversos momentos da autoconfrontação simples, e da sua história de vida aparecem. Entendemos que isso está relacionado a uma concepção dialógica de ensino e de aluno/a, extremamente relevante no estilo da professora.

Não, sempre fica sem realizar. É muito complicado você trabalhar sozinha. Eles são dispersos. Quando eu comecei na escola, eles não tinham essa rotina, essa dinâmica de trabalho que eles têm... Que eu consigo manter hoje. Eles não eram adaptados a falar, essas crianças, elas não falavam... Uma coisa assim, que eu prezo muito, que eles façam é falar, porque eles só eram habituados a escrever o que estava escrito no quadro, independente de saber o que tava escrito ou não. Aí assim, nem sempre... Na maioria das vezes... Aí posso tá até equivocada em dizer isso, mas nem sempre os objetivos são alcançados porque assim, sempre ficam lacunas... Que possam ser preenchidas em aulas posteriores. Como eles falaram do povo judeu, eu não me aprofundei, mas, também, se eu fosse me aprofundar... Não dá naquela aula. Teria que ser assunto para outra aula... Outra aula posteriormente. (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

No recorte acima, a professora Clara enfatiza a participação dos/as alunos/as como um elemento importante para a realização da aula, que está presente em quase todas as atividades, mesmo não sendo necessário em alguns momentos. Analisando o episódio, *Aula de História 2*, a professora Clara acredita que não deveria ter realizado com os/as alunos/as o conteúdo sobre possíveis crenças de cientistas em relação à formação do mundo.

[...] Em relação a essa história da explosão, de Deus, eu acho que não. Eu não deveria ter misturado isso aí... Fugiu demais, isso aí. Acho que ficou uma coisa muito complexa. Eu acho que deveria ter ficado... Em relação ao cristianismo, a parte da pesquisa, e tudo... E ter esquecido essa parte, pelo menos até então... Eu acho que ficou muita coisa, onde há uma complexidade muito grande... Deveria ter estudado mais um pouco pra falar sobre isso. [...] Quando eu quiser trabalhar um conteúdo, eu tenho que me aprofundar melhor, porque assim, muitas coisas que os professores falam são verdades absolutas pra as crianças, e a gente tem que ter muito cuidado. Eu acho que convém um estudo muito maior em relação... (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

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

Eu acho que eu deveria ser mais sintética, assim é... Não em resumir. Eu acho que eu não deveria ter entrado em vários assuntos. Eu falei do testemunha de Jeová, eu falei do comércio, eu falei do Natal, tudo bem que abrem ganchos pra isso, mas assim... [...] Eu acho hoje, né? Se eu quiser tratar mais essa estória da influência do comércio, que eu me detenha mais a isso, ou a religião mais a religião, e não misture tantas coisas, porque fica terminando... Nem faz uma nem faz outra. Penso eu poderia ter acontecido isso. Apesar de que essa estória do comércio... Eu como sou anticonsumo (risos) eu sempre bato na tecla... Sempre que tem data comemorativa, Natal, Ano Novo, Páscoa, Dia da Criança, dia disso, dia daquilo... Eu sempre converso com eles. Olha! Lembra da estória do Natal, da Páscoa, agora tá chegando outra... Agora vocês vão ver de novo essa estória. Pra eles terem já uma consciência. Principalmente eles que são da periferia, que são pobres e sofrem muito mais por não poder consumir. (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

Na autoconfrontação simples, a professora Clara falou sobre suas escolhas, ao trabalhar a Páscoa²⁵ na escola, comparando com a forma com que é abordado o mesmo assunto pelas outras professoras da sua escola.

²⁵A professora Clara se refere à Páscoa porque na semana em que fizemos a autoconfrontação simples, era semana de comemoração desta data comemorativa.

A única sala que não está trabalhando a data comemorativa é a minha. Todas as outras salas, agora na páscoa, é coelhinho, nhen-nhen, barará e eu não concordo. E o coordenador ele nem questiona, nem o coordenador, nem o diretor, nem o professor... Às vezes os professores ficam com raiva... Já houve muitas discussões, por eu fazer isso, ou por eu não fazer, eu não concordo; vai de encontro aos princípios que eu tenho, eu não concordo em vestir o aluno de coelhinho, de pintar narizinho... Eu posso até tá errada, isso ser até coisa minha. [...] É. Isso é meu, pessoal, que eu criei. Sei lá, não concordo. O que, que eu fiz na páscoa? Conteí a história do chocolate, trabalhei o conceito de onde veio o chocolate, trabalhei o chocolate, fiz brigadeiro na sala, fiz não sei o quê... E consegui um monte de brinde... Levei pra sala e fiz sorteio. Levei aquela brincadeira do passa ou repassa. Aí trabalhei a páscoa: como é a páscoa no Japão? Como é a páscoa na China, como é a páscoa não sei aonde... Assim, eu tento, eu confesso que tento. (Professora Clara – Autoconfrontação Simples, 2010)

No entanto, não podemos esquecer que o que foi possível de realizar é a atividade que venceu entre muitas possibilidades de realização (CLOT, 2010a). Nesse sentido, não é possível neutralizar, esquecer que o espaço onde são feitas as escolhas é no trabalho, e que isso acontece o tempo todo. Por mais que se tente codificar, prescrever a atividade sempre haverá aí uma dimensão que escapa a toda tentativa de racionalização. É nesse espaço que a subjetividade, as vontades e os desejos acontecem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou articular as considerações teóricas da Clínica da Atividade com o campo do currículo. A nosso ver, a articulação entre essas áreas do conhecimento propiciou uma discussão mais ampla sobre a atividade docente, pois possibilitou visualizar as prescrições, a subjetividade e as escolhas dos/as professores/as como fazendo parte da atividade.

A discussão sobre atividade docente e o currículo, que fizemos nessa pesquisa, trouxe os documentos oficiais produzidos por e para a escola como elementos essenciais, para compreensão do modo de agir dos/as docentes em muitas situações, principalmente na realização do currículo em sala de aula.

As prescrições curriculares costumam se referir a conteúdos e orientações pedagógicas, que, de uma forma ou de outra, tendem a se tornar reguladoras da atividade pedagógica dos/as professores/as de uma forma direta ou indireta.

Dadas as mudanças curriculares introduzidas pelos PCN e suas variantes refletidas nas políticas curriculares regionais e municipais, percebemos o quanto o papel do currículo prescrito oficial na atividade docente ainda merece maiores aprofundamentos. Acreditamos que ele pode fornecer importantes elementos para compreensão da organização do trabalho pedagógico na escola e, por conseguinte, da atividade docente.

Ao longo dessa pesquisa, nos aproximamos da atividade docente, buscando apreender as diversas dimensões ou registros que comporta essa atividade. A dimensão das prescrições que antecedem a atividade, do currículo prescrito; dos conhecimentos utilizados na atividade; do grau de subjetividade e dos valores pessoais da professora; das reformulações feitas no curso da atividade; do trabalho coletivo. Esses aspectos só foram possíveis de serem observados porque utilizamos a autoconfrontação como metodologia.

Nesse sentido, a abordagem da Clínica da Atividade e a metodologia da autoconfrontação, da forma como vêm sendo propostas por Clot (2007) e seus colaboradores, quando traduzidas para os estudos e pesquisas sobre a atividade docente, com foco no currículo, como buscamos realizar nessa pesquisa, trazem novas possibilidades de análise sobre o trabalho docente. Essa abordagem, em nossa opinião, fornece aos/às pesquisadores/as instrumentos de análise bastante completos para estudar a atividade docente no contexto escolar, sobretudo o currículo real e o real do currículo.

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

Exercer uma atividade de trabalho, nesse sentido, é gerir em situação real as prescrições curriculares da escola e os estilos que se reinventam no fazer cotidiano da professora.

Ao tentarmos compreender o trabalho da professora Clara, tomando como ponto de partida a noção de atividade, foi possível perceber as inúmeras circulações que se processam no espaço dessa atividade de trabalho. Os valores que operam na atividade da professora Clara não são desvinculados dos valores que a move na vida cotidiana. Os valores que ela carrega influenciam sua atividade, determinam caminhos.

Percebemos que a metodologia da autoconfrontação simples foi muito bem sucedida com a professora Clara, principalmente no aspecto do planejamento curricular, visto que, ao assistir sua atividade em vídeo na autoconfrontação simples, de imediato ela percebeu suas limitações, os improvisos, que nem sempre dão muito certo. E também por ter reconhecido que o planejamento, o conteúdo e as informações a serem discutidas com os/as alunos/as merecem mais dedicação e preparo prévio. Uma de nossas expectativas era justamente que ela percebesse que estava lidando com conteúdos complexos, os quais que foram ensinados de forma aligeirada, sem o aprofundamento necessário. Essa expectativa foi plenamente atingida na autoconfrontação simples.

Por outro lado, no que se refere ao plano da subjetividade, da sua formação familiar impregnada de valores religiosos, a professora não parece ter alterado sua orientação em relação ao tema da religiosidade e a forma como afeta seus alunos/as. A aula da Professora Clara deixava muita margem para a subjetividade. Ela, em nenhum momento, revelou as referências que utilizou para a escolha do conteúdo e dos valores, além dos seus próprios. Parece não ter percebido nenhum problema a respeito da influência dos seus valores pessoais e as crenças de seus/suas alunos/as na aula, e os conflitos causados; assim como, também, aparentou não ter percebido o modo desrespeitoso que tratou a crença de alguns/mas alunos/as, e a indignação por parte de alguns/as deles/delas em relação à sua postura. Não percebemos, portanto, o quão danoso pode ter sido para seus/suas alunos/as.

Dessa forma, a professora Clara procurou sempre justificar a escolha da aula, ao consumismo que cresce durante as datas comemorativas e, através dessa justificativa, sustentou a sua visão religiosa, seus valores e sua visão de mundo junto aos/as alunos/as nunca explicitados claramente, uma vez que foram sempre justificados pelo consumismo, que ela veementemente critica. Nesse aspecto, não percebemos nenhuma dúvida ou vacilo, com relação a sua crença e valores, mesmo ao ser confrontada pelos/as alunos/as durante a aula ministrada.

Observamos que o estilo de dar aula da professora Clara propicia o diálogo, a interferência dos/as alunos/as, as manifestações e as trocas de conhecimentos entre eles/as. Isso se deve também ao bom relacionamento que ela tem com sua turma e da metodologia utilizada nas suas aulas, que avaliamos como um elemento altamente positivo. Em alguns momentos, ela refaz o seu discurso e se reorganiza diante da interferência da turma, fato que aconteceu várias vezes em suas aulas. As escolhas da professora Clara, a todo o tempo, é confrontada com os desejos e vontades dos/as estudantes. Isso fez com que o currículo prescrito fosse reinventado e com que o improvisado fizesse parte do estilo de Clara, exigindo que lançasse mão de uma gama de conhecimentos, saberes, muitas vezes relacionados à sua história de vida, aos seus valores e crenças, na falta de outras fontes mais seguras.

Para nós, ficou evidente o grau de subjetividade da Professora Clara na preparação e desenvolvimento do currículo durante a aula. A forma como ela trabalhou conceitos durante a aula e as datas comemorativas ao longo do ano letivo, como ela própria afirma, são moldadas por valores pessoais dela. Ela usa o prescrito apenas como ponto de partida; a aula realizada, em nossa opinião, foi desenvolvida através da subjetividade.

Nesse sentido, a docência é uma atividade que envolve interação, constante e concomitantemente: com as prescrições, com o conteúdo, com outros/as professores/as, com a gestão, com as leis, com a comunidade escolar, com seus/suas alunos/as e com a família dos seus/suas alunos/as. Isso faz da atividade docente um trabalho extremamente complexo e que tem suas próprias singularidades.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana; GONÇALVES, Maria Graça; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 95-10.

_____. Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor. **Projeto de cooperação acadêmica**: UFAL; PUC/SP e UNESA /RJ, 2008. Mimeografado.

_____; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, vol. 26, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

_____. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana; GONÇALVES, Maria Graça (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009b. p.54-72.

ALVAREZ, Denise; TELLES, Ana Luiza. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, Marcelo; et al. (Org.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p.63-90.

ALVES, Vanessa Aparecida. **A atividade de trabalho docente em uma escola privada: usos de si e circulações de valores, saberes e competências**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>>. Acesso em: 07 mai. 2010.

_____; CUNHA, Daisy Moreira. Aspectos metodológicos de uma análise situada da atividade docente: a autoconfrontação cruzada. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br/>>. Acesso em: 07 mai. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. 3 reimp. São Paulo: Thompson, 2002.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 59-91.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, vol.1, n. 2, Jul/Dez, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>> Acesso em: 30 mar. 2011.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988 (Serviço Gráfico).

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.475/97**, dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996, seção I.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Normas para pesquisa envolvendo seres humanos**. (Res. CNS nº 196/96). 2. ed. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC/SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. 3. ed. Brasília, 2001.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: _____. **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p.03-21.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: _____. GONÇALVES, Maria Graça; FURTADO, Odair (Org.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.17-35.

CARVALHO, Maria do Amparo de Melo. **O currículo prescrito interpenetrado pelo currículo alternativo**: possibilidades e limitações de um trabalho com “atividades curriculares alternativas” numa escola de Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. A Psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, vol. 22, n.1, p.207 - 234, Jan./Abr., 2010a. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/>>. Acesso em: 20 Jun. 2010.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b.

_____. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea (Org.). **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p.71-83.

CUNHA, Luiz Antônio. **A laicidade em xeque**: religião, moral e civismo na educação brasileira - 1931/97. Observatório da Laicidade do Estado. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/lac_laic.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: Elizeu Clementino de Souza (Org.). **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

DINIZ, Débora. et al. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: Letras Livres/ Editora UnB/UNESCO, 2010.

DURAND, Marc. et al. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 35, n. 125, São Paulo, maio/ago 2005. p. 37-62. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 out. 2009.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p.93-124.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA, João César de Freitas. **Psicologia, educação profissional e subjetividade: análise do trabalho dos educadores e das políticas a partir da Clínica da Atividade**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116. p.21 - 39. Jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves. et al. As identidades docente como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, n.1, p.45 - 56, Jan./Abr, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br/>>. Acesso em: 20 Jun. 2010.

GOODSON, Ivor F. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008a.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 12, n. 35, maio/ago, 2007b. p.241-252.

_____. **Currículo, teoria e história**. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008b.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007a. p.63-78.

GONZÁLES MONTEAGUDO, Jose. As histórias de vida em educação entre formação, pesquisa e testemunho. In: Elizeu Clementino de Souza (Org.). **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 59-96.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, concepção e controle. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves (Org.). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 271-283

KAHHALE, Edna M. S. P.; ROSA, Elisa Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, Ana; GONÇALVES, Maria Graça (Org.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p.19-53.

LACOMBLEZ, Marianne; VASCONCELOS, Ricardo. Entre a auto-análise do trabalho e o trabalho de auto-análise: desenvolvimentos para a psicologia do trabalho a partir da promoção da segurança e saúde no trabalho. In: FIGUEIREDO, Marcelo; et al. (Org.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Raio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p.63-90.

LAROCCA, Priscila; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, vol. 30, n. 3, São Paulo, dez. 2004. p. 419 - 433. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/298/29830303.pdf>> Acesso em: 20 out. 2009.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.54-56.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: _____. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 255-277.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. Contribuições da clínica da atividade para o campo da segurança no trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, vol. 32, n. 115, p. 99-107, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.fundacentro.gov.br>>. Acesso em: 06 dez. 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo, política, cultura. In: SANTOS, Lucíola. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 23-38.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p.109-118. Rio de Janeiro, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 12 jan. 2011.

_____. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação Sociedade**, vol. 23, n. 80, p. 386-400. Campinas, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 jan. 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEIÓ (Prefeitura). Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. Vol. 1 Maceió, 2005.

MARTINS, Maria do Carmo. E se o outro é o professor? Reflexões acerca do currículo e histórias de vida. IN: GALLO, Sílvia; SOUZA, Regina Maria de (Org.). **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. p. 103-118.

MELO, Wanessa Lopes; PIZZI, Laura Cristina Vieira. A metodologia da autoconfrontação e o currículo: prescrito versus realizado. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 10 Ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 07-37.

MOREIRA, Antonio Flávio. Políticas de currículo: repercussões nas práticas. In: SANTOS, Lucíola. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.88-113.

MOLON, Susana Inês. **A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, São Paulo, 1995. Mimeografado.

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

MURTA, Agnes Maria Gomes. **Da atividade real ao real da atividade**: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade. Tese (Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, São Paulo, 2008. Mimeografado.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p.13-34.

_____. Os professores e a história de sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p.11-30.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 215-233.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**. Vol. 2. Nº 2-3 Jan/Dez, 2008. P. 29-39. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referências para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PASCHOALINO, Jussara B. de Q. **O professor desencantado: matrizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 10-30.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; MELO, Wanessa Lopes de. **Atividade docente, PCN e currículo prescrito: contribuições da clínica da atividade**. (no prelo)

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p.63-92.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Marta. Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. **Laboreal**, vol. 2, n. 1, Porto, Portugal, 2006. p. 34-41.

SILVA, Cláudia Osório. et al. Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea (Org.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p.188-206.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. Quais as contribuições da linguística aplicada para análise do trabalho. In: FIGUEIREDO, Marcelo; et al. (Org.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p.188-213.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Danielle Vasconcelos; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Clínica da atividade e cartografia: construindo metodologias de análise do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, vol. 21, n. 1, Florianópolis, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 06 dez. 2009.

VIEIRA, Jarbas S. **Constituição das Doenças da Docência (Docenças)**. 33º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED. GT09. Caxambu/MG, 2010.

VIEIRA, Marcos Antônio. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, Marcelo; et al. (Orgs.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p.214-240.

_____; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Revista Polifonia** – Universidade Federal de Mato Grosso, n. 7, Cuiabá, 2003. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/polifonias.php>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

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

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXOS

ANEXOS – A

Roteiro da Entrevista de História de Vida

- Como foi sua infância e adolescência?
- Como você escolheu a profissão docente?
- Quais foram suas experiências profissionais?
- Como foi sua formação para a profissão docente?
- Como você se sentiu quando entrou pela primeira vez em sala de aula?

ANEXOS – B**Roteiro da Autoconfrontação Simples**

- Você pode descrever o que você estava fazendo no dia?
- Você realizou tudo que você pretendia nessa aula?
- O que você havia planejado para essa aula?
- Você acredita que foi realizado ou algo deixou de ser realizado?
- Você mudaria alguma coisa dessa aula?
- No seu planejamento quais eram os conteúdos que você pretendia abordar nessa aula?
- Você usou alguma fonte de pesquisa para programar essa aula? Você utiliza documentos governamentais?
- O que você acha que deu errado na aula?
- No trabalho com os colegas como é que se dá a troca de conteúdos?