

# Intensificação laboral e gênero profissional de professoras da educação infantil

**Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro<sup>1</sup>**  
Universidade Federal do Ceará (Sobral, CE, Brasil)

**Cristina Silmara Duarte Rodrigues<sup>2</sup>**  
Universidade Federal do Ceará (Sobral, CE, Brasil)

**Elysne Camelo<sup>3</sup>**  
Universidade Federal do Ceará (Sobral, CE, Brasil)

**Francisca Valéria de Sousa<sup>4</sup>**  
Universidade Federal do Ceará (Sobral, CE, Brasil)

**Quitéria Alves Melo<sup>5</sup>**  
Universidade Federal do Ceará (Sobral, CE, Brasil)

**Natália Santos Marques<sup>6</sup>**  
Universidade Federal do Ceará (Sobral, CE, Brasil)

**Pamella Beserra de Melo<sup>7</sup>**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal, RN, Brasil)

As reformas neoliberais levaram à intensificação do trabalho, dada a exigência de maiores e melhores resultados em contextos laborais cujas condições eram insuficientes para realizá-lo. Este artigo visa compreender, a partir do referencial teórico da Clínica da Atividade, a relação entre intensificação do trabalho docente e gênero profissional. Trata-se de um estudo de caso derivado de uma intervenção com seis professoras da Educação Infantil que utilizou o método de instrução ao sócia. Os registros de áudio produzidos ao longo das instruções ao sócia foram transcritos e submetidos à análise construtivo-interpretativa. O número de alunos por sala, fator inerente à organização do trabalho, mostrou-se promotor dessa intensificação, uma vez que exigia mais dos profissionais, sem a contrapartida necessária das condições de trabalho. Nesse cenário, ocorreu a construção coletiva do que era chamado de “domínio de sala”, norma de proceder não oficializada relativa às habilidades necessárias à atuação docente para lidar com a intensificação laboral. Desenvolveu-se, assim, uma cultura profissional que orientou a ação das docentes, de modo a viabilizar a atividade e preservar o poder de agir.

Palavras-chave: Trabalho docente, Educação infantil, Intensificação do trabalho, Clínica da atividade.

Intensification of labor and professional gender of female teachers of early childhood education

Neoliberal reforms have led to the intensification of work, given the demand for greater and better results in labor contexts whose conditions were insufficient to realize it. This article aims to understand based on the theoretical framework of the Clinic of Activity the relationship between intensification of the teaching work and professional genre. This is a case study derived from an intervention with six children's education teachers that used the method of instruction to the look-alike. The audio recordings produced during the instruction to the look-alike were transcribed and submitted to constructive-interpretative analysis. The number of students per classroom, a factor inherent to the work organization, proved to be a promoter of this intensification, since it demanded more from professionals, without the necessary counterpart of working conditions. In this scenario there was a collective construction of what was called “classroom mastery,” an unofficial rule of thumb related to the necessary skills for teaching to deal with work intensification. Thus, a professional culture was developed that guided the teachers' action to make the activity viable and preserve the power to act.

Keywords: Teaching work, Childhood education, Work intensification, Clinic of activity.

1 <https://orcid.org/0000-0001-9289-845X>

2 <https://orcid.org/0000-0001-9309-9887>

3 <https://orcid.org/0000-0002-8136-9082>

4 <https://orcid.org/0000-0002-5232-8812>

5 <https://orcid.org/0000-0002-2831-1631>

6 <https://orcid.org/0000-0003-4994-3811>

7 <https://orcid.org/0000-0003-0255-4122>

## Introdução

**E**m todo trabalho realizado pelo ser humano há uma intensidade que diz respeito ao nível de envolvimento com a atividade e que requer dispêndio de energia para se obter resultados. Em face disso, quando há crescente exigência de maiores e melhores resultados, seja em atividades materiais, seja em imateriais, existe um aumento do gasto de energia e, como consequência, a intensificação do trabalho (Dal Rosso, 2006). Além disso, o movimento de intensificação também ocorre por conta da desproporção entre a quantidade de trabalho e as condições que efetivamente existem para a sua realização. Esse processo afeta negativamente a realização da atividade, cabendo ao trabalhador lidar com as imposições resultantes da acentuação da intensidade, inclusive no que diz respeito à utilização de recursos além dos oferecidos para a efetuação do trabalho (Assunção & Oliveira, 2009).

Ao olhar para esse fenômeno, no que concerne à intensificação do trabalho docente, é mister reconhecer as especificidades históricas e culturais brasileiras. Pautado pela lógica neoliberal, o Brasil vem passando por uma reestruturação do Estado e das políticas públicas, inclusive no campo educacional. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394, 1996), isso é percebido quando a proposta de democratização do ensino se dá ao custo da massificação da mão de obra dos professores, a qual implica a precarização e a proletarianização da categoria (Motta & Leher, 2017; Oliveira, 2007).

Rosenfield (2011) descreve essa precarização como um fenômeno social de legitimação da instabilidade decorrente da ascensão das políticas neoliberais e da negligência do Estado. Em acréscimo, Moraes et al. (2018) apontam que a precarização do trabalho docente se manifesta na escassez de condições materiais, metodológicas ou estruturais. Reis e Cecílio (2014), por sua vez, compreendem que a proletarianização dessa categoria está ligada à ausência de autonomia no trabalho e ao individualismo decorrente de um contexto neoliberal, fatores associados ao aumento das atribuições laborais, como atividades administrativas e burocráticas. Isto inviabiliza, por parte do professor, a apropriação das atividades essencialmente docentes. Nessa perspectiva, a reflexão sobre a prática docente, individual e coletiva, é dificultada. A intensificação do trabalho, portanto, pode ser observada a partir da dinâmica desses dois processos, quais sejam: precarização e proletarianização.

Ainda nesse mesmo debate, Assunção e Oliveira (2009) vinculam a intensificação do trabalho docente à redução do número de professores efetivos, ao aumento de tarefas e demandas, à degradação e à falta de reconhecimento do trabalho. Também é possível mencionar a atribuição às escolas e aos docentes da responsabilidade exclusiva em relação aos resultados dos alunos, por exemplo, em avaliações externas. Segundo Alves Garcia e Anadon (2009), a intensificação do trabalho docente também pode ser vista como resultado da ideia de um compromisso social fundamentado em uma ética salvacionista que norteia a prática dos professores, somada à ideia de dedicação à função exercida, que requer formação constante para adquirir a competência profissional exigida. Esses discursos, ao serem assimilados pelos docentes, produzem a autorresponsabilização quanto ao desempenho escolar e profissional.

A autointensificação, assim, se insere neste contexto a partir do conjunto de pressões e expectativas, criadas externamente, que são incorporadas pela identidade docente. Isto acaba por produzir um controle sobre a maneira que os professores gastam, dentro e fora da escola, seu tempo e sobre a forma que realizam suas atribuições. É, então, um novo campo de pressão que se junta a outros tantos presentes no cotidiano docente e que tem, na subjetividade do profissional, seu sustentáculo, tocando as emoções e sentimentos deste (Alves Garcia & Anadon, 2009; Hypolito et al., 2009).

Ademais, o trabalho docente feminino, em especial na Educação Infantil, tem sido intensificado e autointensificado a partir da difusão de autoimagens que sobrepõem a responsabilidade de cuidar – atribuição relacionada à função materna – ao ensino (Alves Garcia & Anadon, 2009; Pinheiro, Costa, Reis et al., 2020). Apesar de a intensificação e a autointensificação serem

fenômenos que estão presentes na prática docente, seus impactos não são iguais, porque dependem, dentre outros aspectos, do nível de ensino, das condições de trabalho, das construções sociais em torno das relações de gênero e, ainda, da forma como o profissional medeia tais aspectos no trabalho (Hypolito et al., 2009).

Sob essa perspectiva, a partir de uma intervenção em Clínica da Atividade realizada com professoras de um centro de educação infantil (CEI), observou-se que a grande quantidade de alunos em sala promovia uma intensificação do trabalho docente. Diante disto, surgiu como problema de pesquisa compreender a relação entre a intensificação do trabalho e o gênero profissional.

Isso porque a Clínica da Atividade compreende que o gênero profissional – ou trabalho da organização – corresponde à história do coletivo de trabalho, à memória e à cultura que por ele foram construídas. Tal dimensão atravessa gerações e a cada profissional e se configura como um acordo tácito entre os pares, no qual são delimitadas formas aceitas e proibidas de proceder. Ele estabelece regras sociais ao gerar obrigações informais compartilhadas pelos trabalhadores que se colocam diante do desafio de lidar com as prescrições que, por vezes, não dão conta dos imprevistos da atividade. O gênero profissional é, portanto, um mediador entre os trabalhadores e entre estes e o objeto da atividade, pois se organiza como instrumento de aporte ao profissional quando carrega em si o suporte necessário para uma ação com relativa segurança. A partir dele, o profissional consegue prever a atividade e usar da memória coletiva do próprio trabalho da organização para selecionar seus gestos (Clot, 2010).

Nesse sentido, os gêneros profissionais exercem uma função psicológica para cada profissional, uma vez que são, simultaneamente, imposições a serem cumpridas e artifícios disponíveis à ação. Dito de outro modo, os gêneros são constrangimentos e meios de agir que preparam, orientam e apoiam as atividades em sua realização. Não obstante, não é o gênero que engendra as atividades individual e coletiva. Contrariamente, são as atividades que provocam a sua manutenção. Para que o gênero seja capaz de se conservar, é necessário, com frequência, colocá-lo à prova, nutri-lo de controvérsias e experiências para que este permaneça atuando como uma força motriz (Clot, 2010).

O gênero profissional, além disso, é uma das dimensões de uma estrutura mais ampla, o ofício, que se sustenta também em outras três: impessoal, interpessoal e pessoal (Clot, 2010). Para além de uma prática, o ofício não só é constante movimento e interação conflituosa entre suas dimensões, como também um arranjo social do trabalho que pode adquirir função psicológica para o trabalhador (Clot, 2013). É nele que a atividade é performada e, dadas as condições, é em sua dinâmica que esta pode vir a ser fonte de desenvolvimento do trabalhador. Complementa-se, ainda, que cada dimensão do ofício tem características e funções próprias que, juntas, contribuem para sua arquitetura. Assim, a vinculação existente entre as quatro dimensões se faz necessária para que a energia que compõe a vitalidade profissional não se gaste desnecessariamente ou se coloque em risco (Clot & Koltuski, 2011).

A dimensão pessoal, também denominada de estilo, é responsável pela revitalização e manutenção do gênero profissional (Pinheiro, Costa, Melo et al., 2016). Ancorado nela, quando diante dos desafios impostos, o trabalhador pode reinventar as formas de realizar a atividade. A partir da sua história pessoal, da sua experiência corpórea e emocional – usadas aqui como recursos para a ação – e da memória coletiva, o trabalhador institui novas formas de proceder que podem ou se perpetuar no coletivo ou perecer (Clot, 2010). Dessa maneira, ainda que não assimilado por todos, o estilo permite que novas regras se construam, e é por esta via que ele mantém a vitalidade e a plasticidade do gênero (Clot & Faïta, 2016).

A dimensão interpessoal corresponde às interações e aos diálogos entre os trabalhadores. Essa dimensão abrange o compartilhamento de experiências laborais e o direcionamento dos gestos pessoais ao grupo de colegas destinatários (Clot & Kostulski, 2011). A dimensão impessoal, contudo, é o que se tem de mais alheio à atividade quando comparada às demais dimensões. Ela contempla as prescrições criadas pela organização formal de trabalho – em sua maioria dadas de maneira arbitrária em relação às vivências laborais – e os suportes material, instrumental e técnico para

a realização da tarefa. Destaca-se o caráter limitado e insuficiente que essas prescrições e suportes têm para a realização da atividade (Clot, 2017; Lhuillier, 2013). Dessa forma, a partir das definições mencionadas, o estudo de caso aqui relatado teve por objetivo compreender a repercussão da intensificação do trabalho para o gênero profissional de docentes da Educação Infantil que atuavam na rede pública de ensino de um município cearense.

## **Método**

Na Clínica da Atividade, há uma separação entre pesquisa e intervenção, pois esses dois procedimentos são compostos por destinatários, recursos e demarcações distintas (Brandão, 2014). A intervenção busca ampliar o poder de agir dos trabalhadores, e a pesquisa visa responder questões levantadas pelo investigador. Dessa forma, há uma inversão do modelo de investigação positivista, em que é preciso conhecer para prever e, só então, transformar (Clot, 2009). Aqui, segue-se um caminho oposto: é necessário promover o desenvolvimento da atividade para compreendê-la, é necessário transformar para compreender (Althaus & Banks-Leite, 2017; Clot, 2010).

Como afirma Clot (2008), o conhecimento científico não pode sufocar a clínica. Dessa forma, pesquisa e intervenção não devem acontecer simultaneamente para que não haja risco de comprometer o desfecho daquilo que se busca ao atuar com os trabalhadores: desenvolver a ampliação do poder de agir ao revisitar as atividades fossilizadas e torná-las objeto de discussão coletiva. Indo além, é essencial fazer com que essas discussões se convertam em novos modos de agir que ajudem os trabalhadores a enfrentar os limites impostos pela atividade. Assim, a produção de conhecimento, etapa essencial para o avanço científico e técnico, acontece posteriormente, ao final da intervenção (Brandão, 2014). O estudo apresentado partiu destas premissas, de modo que, adiante, são apresentados os procedimentos relativos às etapas de pesquisa e intervenção.

## **Participantes**

A intervenção no CEI contou com a participação de seis docentes, professoras com idade entre 26 e 37 anos. Quatro delas eram casadas, possuíam filhos e eram funcionárias públicas municipais. Duas, por sua vez, se vinculavam à prefeitura por meio de contratos temporários. A maioria (cinco) não tinha experiência em atuar com crianças pequenas antes de ingressar no CEI, a despeito de já terem atuado em outros níveis de ensino. Nesta pesquisa, são destacadas as participações de duas docentes: Ana (A) e Lurdes (L) – nomes fictícios – que relataram aspectos de intensificação do trabalho.

Ana nunca havia trabalhado com educação infantil até se tornar professora efetiva no município onde o estudo foi realizado, no qual assumira uma turma de Educação Infantil V. Lurdes, também concursada, não tinha experiência prévia com educação infantil, embora atuasse como professora de apoio, de modo que ficava responsável por turmas com alunos de 3 e 4 anos nos dias em que as docentes titulares realizavam planejamento e preparação das aulas.

## **Procedimentos da intervenção**

Ao longo de 14 meses, a intervenção fez uso das seguintes metodologias: observação das atividades (Souto et al., 2015), instrução ao sócia (IS) (Silva et al., 2016) e autoconfrontação cruzada (Faïta & Vieira, 2003), todas intercaladas com reuniões com o coletivo de trabalho. Na discussão aqui compreendida, foram analisados diálogos que ocorreram durante as IS.

Em tal metodologia, é demandado ao participante que se imagine substituído por um duplê que realizará todas as suas atribuições em um dia de trabalho. É essencial, para que a troca não

seja detectada, que o profissional instrua adequadamente o sócia e explique pormenorizadamente seus modos de proceder. Este diálogo é gravado e transcrito (Silva et al., 2016) para ser posteriormente discutido. As IS foram realizadas individualmente e quatro professoras participaram dessa etapa da intervenção. O primeiro momento, em que as docentes contavam sobre o seu dia de trabalho, imaginando o facilitador como seu sócia, durou, em média, 1 hora e 32 minutos. O segundo, em que a discussão inicial foi debatida, durou 2 horas e 7 minutos em média. Ambos os momentos tiveram seu conteúdo registrado em áudio, que foi, em seguida, transcrito.

## **Procedimentos da pesquisa**

A investigação aqui apresentada é um estudo de caso (Yazan, 2015), cujos dados analisados são provenientes dos registros produzidos durante a intervenção explicitada anteriormente. A despeito de terem ocorrido em momentos distintos, as falas dos excertos apresentados foram numeradas sequencialmente para facilitar sua localização.

O corpus em questão foi submetido à análise construtivo-interpretativa. Nesse modo de proceder, são consideradas as interações entre pesquisador, fenômeno estudado e teoria, pois objetiva-se compreender os fatos em sua complexidade e seu desenvolvimento. Tal procedimento analítico perpassa por todos os momentos de pesquisa, sendo a recursividade da interpretação dos dados e a construção de conhecimento marcas desse processo (Rossato & Mitjáns Martínez, 2018). Dessa forma, entendendo que a subjetividade se constitui em um contexto histórico-cultural, para que novas zonas de sentido fossem conhecidas, construíram-se indicadores que assinalam referências para o entendimento do ofício, em especial concernentes à dimensão transpessoal e pessoal. Com base nesses indicadores, destacou-se, como zona de sentido, o “domínio de sala”, componente da organização do fazer docente que estava relacionado à intensificação do trabalho.

## **Resultados e discussão**

### *O gênero profissional e o domínio de sala*

Nesta seção, será debatido um elemento do gênero profissional que emergiu a partir de uma IS realizada com uma das professoras: o “domínio de sala”. Este conceito, norma de proceder informal construída pelo coletivo de trabalho, refere-se às habilidades necessárias à atuação das docentes. Dele emanam duas questões: por um lado, há o modo como se deve agir diante de manifestações emocionais das crianças; por outro, há a capacidade de manter a ordem em sala, de forma a garantir a efetivação do planejamento didático formulado. O trecho a seguir foi retirado do primeiro encontro da IS, no qual a docente Ana descreveu suas atividades. No momento anterior à parte transcrita, Ana comentava sobre a postura adequada no cenário em que duas crianças brigam na hora do recreio:

1. Por exemplo: tem professora que chega pra mim: “ah, nós vamos puxá-lo”. . . . Muitas, aliás, acho que todas, têm, assim, uma dinâmica. . . . Domínio de sala! Tem muita gente que tem esse domínio de sala. Eu não tenho isso tudo não. Também, eu só estou há dois anos na Educação Infantil. . . . Alguém, às vezes, me critica porque, (se) uma criança chega pra mim chorando, eu acarinho, eu boto no colo . . . (Simulando o diálogo com outra professora): “Ana, não é pra fazer isso. Ana, se fosse eu, eu dizia: ‘vai pra tua sala, menino!’ Aí, tu fica passando a mão na cabeça desses meninos”, “Mulher, mas eu não sou assim. Eu não posso ir contra o meu eu”. Se eu estou vendo a criança, se eu posso acarinhar por um minuto, alegre, feliz e satisfeita, eu vou. Vou gritar

com a criança pra ir pra sala de aula? Eu não vou, tá entendendo? Então, eu não tenho muito ainda essa coisa. . . . Tem muito a ver com o seu “eu” e com experiências que você vai adquirindo, experiências próprias e adquiridas, entendeu? (A.)

2. É porque é a história do domínio de sala, que eu acho que não tenho mesmo muito. Por exemplo, tem determinadas professoras que conseguem: só com a presença, os meninos já se calam. (A.)

3. Isso é o domínio de sala? (P)

4. É. O domínio de sala. O meu não é assim (risos). (A.)

Em sua primeira fala, Ana introduz o conceito de “domínio de sala” e, ao explicá-lo, mostra que se distancia daquilo praticado na escola, a ponto de ser repreendida pelas colegas. O exemplo dado mostra o modo como ela reage às manifestações emocionais das crianças. Ao colocar no colo aquelas que choram e tentar confortá-las, insinua que o “domínio de sala” é uma norma desobedecida por ela em seu gesto. Trata-se de um gesto “proibido”. Tal norma parece compor os subentendidos que orientam a atividade, oriundos do gênero profissional (Clot & Faïta, 2016; Clot, 2010).

Isto se confirma ao simular o diálogo com outra professora e trazer à tona a voz do coletivo de trabalho, que lhe imputa uma regra: não se deve “consolar” as crianças. O gênero profissional se manifesta, assim, nessa interlocução. Cabe pontuar, contudo, que a despeito de contrariar a cultura da organização, a postura de Ana está de acordo com a prescrição oficial. Isso porque, no livro *Organização Curricular da Educação Infantil*, utilizado como referência para a formação destas docentes, lê-se que “o professor atua de modo . . . direto . . . conforme ele interage com as crianças e . . . as pega no colo quando choram” (Secretaria da Educação do Estado do Ceará [Seduc], 2011, p. 22). Tal passagem é apresentada quando se discute a forma de atuação do professor, contrapondo-se à ideia de que o docente “é um transmissor de conhecimentos às crianças, basicamente, pela linguagem oral” (Seduc, 2011, p. 22).

Ainda no excerto 1, Ana afirma que não possui domínio de sala suficiente e justifica a falta desse domínio a partir de sua inexperiência. Contudo, impõe-se uma réplica, qual seja, as experiências pessoais de Ana demandam que ela aja de forma diferente daquela demarcada pelo grupo. Tem-se, agora, uma contradição entre a inexperiência como docente e a história de vida, porque, enquanto a primeira exige que ela busque suporte no gênero para que tenha ferramentas para a ação, a segunda impede que ela se valha plenamente dessas ferramentas.

No entanto, percebe-se na fala 4 que, diferente de não ter o domínio de sala, talvez a docente apenas o exerça de uma outra forma: “O meu não é assim”. Nesse cenário, percebe-se que Ana se utiliza da regra do coletivo de trabalho para avaliar a sua atividade. Além disso, o gênero tem, entre outras, a função de estabelecer os parâmetros de avaliação do trabalho – dos outros e de si mesmo (Clot & Faïta, 2016). Contudo, para a sua funcionalidade, ele deve permitir que o sujeito se aproprie dele e subverta suas características para a adaptação, conforme é exigido pela atividade. No caso de Ana, foi preciso, portanto, a elaboração de seu modo particular, de um estilo profissional moldado a partir de suas pré-ocupações (Santos, 2006) e do contato com a variabilidade imposta pela atividade.

### ***A intensificação do trabalho e a dimensão impessoal do ofício***

É necessário compreender, ademais, qual elemento desse contexto de trabalho leva o domínio de sala a ter as características indicadas anteriormente. Diante disso, cabe questionar: por que é preciso amputar a ação de consolar as crianças? Qual a necessidade de ter a habilidade de silenciar a turma com a mera presença? Uma das respostas a essas questões pode estar na fala da professora Lurdes, em diálogo ocorrido no primeiro momento da IS:

5. Eu não costumo acarinhar, botar no braço? (P)

6. Porque não dá. Não tem como, porque como a gente não tem uma auxiliar ... Se colocar um menino no braço, pode acontecer algum acidente com outro menino, né? Aí, tem que olhar eles no geral. (L.)

Lurdes, ao ser confrontada com esse trecho na fase seguinte da IS, complementa-o com este argumento:

7. Um pouco complicado, porque, com uma turma numerosa, vamos supor de 20 e poucos meninos, no caso da Educação Infantil, meninos de 3 anos . . . pra você ter que acarinhar e pegar no colo, enquanto você faz isso, meia dúzia já tem virado a sala. É importante que você converse, acalme a criança, lógico, tenha meios, use da sua pedagogia. . . . Se você for pegar todo mundo no colo, todo mundo vai querer e você vai, oh, ficar uma árvore de criança: uma na cabeça, outra no braço . . . (abre os braços tentando imitar uma árvore). Não tem como. Então, você tem que agradar todo mundo, a gregos e a troianos, num único momento. (L.)

Lurdes ressalta que focar a atenção em uma criança para consolá-la acarreta a perda da visão do grupo como um todo e o aumento do risco de um acidente, na medida em que não se conta com outra pessoa em sala para individualizar, temporariamente, o atendimento aos alunos. Do mesmo modo, não se pode deixar a criança naquela condição. Deve-se achar, assim, outros meios para lidar com a situação. Exige-se, pois, que a professora “use da sua pedagogia”. Tem-se, portanto, um esclarecimento sobre a motivação do coletivo para estabelecer a regra “não se deve acarinhar a criança”. Há, sob essa visão, um risco a ser evitado, que parece estar associado à precarização e à consequente intensificação do trabalho docente, o que é evidenciado pelo aumento no número de alunos por sala.

Dessarte, a partir dos conflitos do cotidiano, a docente precisa manejar sua atividade para obter um resultado diante das exigências, do que deseja e do conjunto de possibilidades frente às pressões da organização e às condições precárias de trabalho (Morais et al., 2018). Essa contradição é uma das expressões da intensificação no ofício decorrente da precarização do trabalho docente. Isso porque há um conflito que se instaura quando se procura atender às demandas físicas, emocionais e cognitivas das crianças, ao passo que as condições de trabalho, tais como salas lotadas e exigências de menor gasto de tempo possível, são incompatíveis com esse objetivo (Assunção & Oliveira, 2009). Nessa lógica, a atividade realizada pelas docentes se desenvolve ao custo de esforços contínuos para a superação desse impasse.

Essa conjuntura é um elemento da dimensão impessoal do trabalho, pois emerge da expectativa dos gestores de, nesse caso, ampliar a cobertura da Educação Infantil, sem que exista a necessária contrapartida no crescimento do quadro de professores ou o aumento do número de turmas por escola. Na fala de várias docentes, houve a indicação de elementos que reiteram a intensificação já referida. Ana, ao ser questionada sobre as impressões gerais que teve após ler a transcrição do primeiro momento da IS, responde:

8. . . . Eu só noto mesmo é que a gente trabalha demais (risos). . . . Você não para. É todo tempo. É todo tempo. É todo tempo. . . . Lá estava eu fazendo o relatório das crianças. Quer dizer, são 40 e poucas crianças, cada uma a gente fazendo em casa, lembrando como é, como não é. . . . É um eterno trabalho mesmo. . . . E uma coisa que também a gente vê, que devido a esse muito trabalho, poderia ter o quê? Uma professora com a gente, né? Uma outra pessoa. Eu vejo isso: que se tivesse uma outra pessoa, talvez rendesse mais e a gente não se cansasse tanto também. (A.)

Neste excerto, um novo elemento surge: o trabalho invade o ambiente doméstico (Vio et al., 2020). Essa invasão se desdobra na sobreposição de atividades de diferentes espaços, sejam escolares, sejam domésticos, com as quais a docente busca lidar. Assim, diante de demandas cada vez maiores e mais intensas, bem como da necessidade de manter a constância no exercício das suas atividades durante todo o período letivo, busca-se a redução de desgastes físicos e mentais, o que pode ser ilustrado nas prescrições de não acarinhar crianças ou controlar a turma apenas com a presença, discutidas anteriormente. Em seguida, a professora é explícita ao dizer que o aumento no número de funcionários seria uma solução para o problema do ritmo intenso de trabalho, ou seja, diminuiria o desgaste.

As docentes, entretanto, não têm, imediatamente, o poder para modificar essa condição imposta pela dimensão impessoal do ofício. Em vista disso, ressurgem a necessidade de fazer o “uso de sua pedagogia”. Portanto, é preciso desenvolver estratégias com a mesma urgência que as demandas chegam para dar conta dessa imposição. Assim, fica clara a necessidade de habilidades pessoais para o domínio de sala em contraposição às precárias condições objetivas oferecidas (Assunção & Oliveira, 2009). Constatou-se, pois, que “usar da sua pedagogia”, conforme a professora Lurdes, trata sobre o poder de agir das docentes (Clot, 2013), cuja importância se dá no sentido e na eficiência da ação e tem como objetivo a eficácia da atividade, apesar dos obstáculos. Desse modo, essa atitude de manejar a atividade é uma resposta para o processo de intensificação já mencionado. É a partir disso que emerge a cultura profissional descrita anteriormente.

### *A estilização do domínio de sala*

No segundo momento da IS, Ana foi colocada diante de situações que o facilitador entendia estarem relacionadas ao “domínio de sala”. Ao visualizá-las, a professora respondeu:

9. Em relação ao domínio de sala: eu já disse que não tenho, não consigo. Não consigo por quê? Porque eu não acredito ou não quero que as crianças, é, fiquem, sei lá, tipo... Não é nem metendo medo. Sei lá, olhou pra mim, parou e calou todo mundo. Eu acho, na minha cabeça, que criança é criança, que tem que ser desse jeito, que tem que ser bagunceirinha, que tem que ter aquele gritinho. Eu me estresso mais? Me estresso. Mas criança é assim, se não deixar ela livre um pouco – não é nem um pouco –, não tem como. Eu acho que não desenvolvem direito. Porque a minha concepção é essa. Eu já não tenho o tal do domínio, não consigo. Agora, eu mudei muito quando eu cheguei aqui. Desde o começo vai mudando. Eu vou tendo um pouco de equilíbrio, vamos dizer assim. Eu tenho um pouco de equilíbrio, mas não aquele domínio de chegar, e, como eu já disse aqui, com a minha presença, já tá lá todo mundo (calado). Eu não consigo realmente. Tem professora que consegue, tem gente que acha isso bacana. Eu, cá entre nós dois, não acho. Eu não acho legal pra construção dessa criança, entendeu? Porque, às vezes, num sei, lá no futuro, sei lá: “ah, a professora do fulano de tal era assim”. Num sei, eu quero que ela lembre de mim de uma forma mais prazerosa, de uma forma mais gostosa, mais legal, entendeu? É ainda acredito que, dessa forma, elas se desenvolvam mais. Por quê? Eu não sei. Eu fui uma criança presa, reprimida, não gostei, não quero ninguém dessa forma. Lógico que não é o caos, não é isso que eu tô defendendo. Eu não tô defendendo um caos. Eu tô defendendo que eu tenho que colocar na minha cabeça que criança é criança: criança tem que correr, criança tem que pular, criança tem que, que jogar (inaudível) no queixo do outro, faz parte da história deles. E eu sofro um pouco com isso porque as outras professoras até recriminam, né? “A Ana é assim, papapá papapá” (simulando a fala de outra professora). Às vezes, tem meninos que tão numa sala, “no próximo ano, não, pra Ana não vai.”. Porque, assim, “a Ana não vai dominar”, tá entendendo? Mas é o meu jeito, eu vou te dizer que eu acredito nisso, nesse tal do domínio. Eu acho que a criança tem que ser daquele jeito. (A.)

No início de sua fala, a professora retoma a ideia de que não tem “domínio de sala” e acrescenta que “não consegue” tê-lo, pois, em sua concepção, “criança é criança . . . se não deixar ela livre um pouco . . . não desenvolvem direito” (A.), o que contraria a autoridade esperada pelo coletivo de trabalho. Tal entendimento se aproxima do que propõe a pedagogia de Froebel e, posteriormente, da Escola Nova, que têm a liberdade e a espontaneidade da criança no cerne de sua concepção pedagógica, em contraponto às pedagogias disciplinares que adotam métodos tradicionais a partir de horários fixos, confinamento e distribuição rigorosa dos alunos em espaços fechados e currículos apartados das experiências das crianças, dentre outros (Campos & Shiroma, 1999). Em seguida, Ana também aponta para a intensificação do trabalho decorrente do grande número de alunos:

10. Agora, o que eu li muito nas revistas é que as crianças da Educação Infantil têm que ser pelo menos 15, 10, 12, ou alguma coisa assim, pra que você possa desenvolver o teu trabalho melhor, para que elas também se desenvolvam mais. Mas aqui, no município, é 20, 24, 30. Nos distritos, sim, você consegue. São sete meninos, oito meninos. . . . Agora, é muito menino dentro de uma sala, aí, fazer o quê? (A.)

11. . . . Eu acho que, se eu tivesse só 7 alunos, ou 8, ou 10, porque quando vêm menos, como hoje, veio menos, é . . . Você consegue mais, né? Você já consegue trazer pra rodinha, conversar. Lógico que vêm os bagunceiros, sempre tem, mas é menos estressante, e você consegue dominar melhor. Eles conseguem te escutar mais, e (a gente) consegue falar mais. A aula fica mais, digamos, mais fluida, fluída, sei lá como é o nome, flui mais. (A.)

Ao relatar os dias com menos alunos, a docente dá indicativos de que também tem domínio de sala, mesmo que obtido por caminhos diferentes dos utilizados pela maioria, o que pode ser visualizado quando diz “você consegue dominar melhor”. Em outro momento, quando relatou sobre o uso de bruxas imaginárias e brincadeiras de robô para administrar a dinâmica das crianças, a professora apontou outras formas de exercício do domínio de sala:

12. . . . Uma vez, tava todo mundo daquele jeito, aí, deu uma luz: “gente, é uma bruxinha . . . (Ela está aqui perto de mim”. Puxa, aí, todo mundo olhou pra mim: “cadê, tia? Não tem ninguém aí perto da senhora”. “Ah, mas só quem pode ver sou eu. E ela tá me dizendo isso”. Aí, eu vou direcionando para o que eu quero: “Ela tá mandando eu botar a varinha de condão, aqui em você, e você vai ficar caladinho”, aí fica. Aí, todo mundo vai querer a varinha de condão. Quer dizer, consegui o que eu queria e, aos poucos, a bruxinha vai dizendo alguma coisa, até o momento em que eles também já se cansam. Aí inventa outra coisa. Entendeu? Não sei se eu te falei que, da outra vez, também tava todo mundo elétrico na sala, e eu já tava assim: “Valha-me Deus, o que é que eu faço?”. E o menino tava falando, falando, e eu: “Pá! Desliguei!”. (A.)

13. Você chegou perto e fingiu que apertou um botão de desligar nele? (P)

14. Como se fosse um robozinho. Desliguei bem aqui nele (mostrando que tocou o topo da cabeça do aluno). Todo mundo quis que eu desligasse. (A.)

Como dito anteriormente, o domínio de sala se refere à habilidade de manter a ordem de modo a garantir, por exemplo, a execução do plano de aula estabelecido. Desse modo, devido ao caráter flexível do gênero, Ana conseguiu apropriar-se dele e acrescentar outras propriedades ao que estava pré-estabelecido, não o esquecendo, mas dando-lhe uma nova vida (Clot, 2014; Ruelland-Roger, 2013). Ana pôde, dessa forma, significar o conceito apelando para as suas

vivências cotidianas, mas, agora, começando a construir sentidos para sua prática profissional. Na fala “eu mudei muito quando eu cheguei aqui, desde o começo vai mudando. Eu vou tendo um pouco de equilíbrio, vamos dizer assim” (A.), a docente reconhece o seu processo de desenvolvimento como profissional e a construção de seu estilo para a realização do trabalho, visto que prefere subverter a conduta aceita pelas demais a abrir mão de seus valores como docente. É a partir desse entendimento que Ana imprime significação ao seu trabalho. Esse movimento de percepção sobre os significados de sua atividade é necessário porque “a importância da atividade não é dada somente naquilo que se faz e como faz, mas também no sentido que se é atribuído ao fazer” (Clot, 2010, p. 15).

Ana, ao elaborar o que considera importante, aponta que o ônus de valorizar a expressão e os movimentos da criança estaria no maior desgaste (“estresse”) de lidar com os alunos. Desse modo, prioriza atender ao que compreende ser um trabalho bem-feito, colocando em segundo plano a economia da ação propiciada pelo modo de agir recomendado pelo gênero. Contudo, apesar de afirmar seus ideais como norteadores da prática que desenvolve, a professora reconhece que a atividade real lhe impõe limitações que tiveram de ser consideradas para que sua ação fosse viabilizada. Ana parece, portanto, buscar seu ponto de equilíbrio entre manter a ordem necessária para realização de seu trabalho e garantir a livre expressão das crianças. Nesse caso, o equilíbrio buscado por Ana evita a cristalização do conflito existente entre o seu modo de agir e a regra do gênero que serve como suporte para a ação. Isso é importante porque há necessidade de cuidar do estilo e do gênero profissional pela via dialógica, posto que a inibição dos conflitos do ofício reduz as possibilidades de ação (Clot, 2017).

Além disso, na fala 9, uma outra justificativa para a sua prática surge: ela deseja que as crianças a reconheçam como uma docente que não impõe silêncio com a mera presença. Tal necessidade lhe remete a um interlocutor que pode estar na sua história como aluna ou filha: “eu fui uma criança presa, reprimida” (A.). Sua atividade, portanto, tem destinatários longínquos – os pais ou ex-professores –, conquanto presentes. Agir dessa forma implica uma nova intenção à atividade de Ana. Porém, em seu discurso, a docente revela que há impedimentos para a sua realização, à custa da intensificação do trabalho, dado que a conduta descrita é um instrumento utilizado pelo gênero para propiciar a ordem na sala de aula frente ao elevado número de alunos.

Ana avalia, em seguida, que agir de acordo com suas convicções e construir a imagem que deseja ter junto às crianças tem outro ônus: o não reconhecimento do seu estilo por parte do coletivo – “Eu sofro um pouco com isso porque as outras professoras até recriminam” (A.) – ou, em outros termos, o não se reconhecer no trabalho da organização. Nesses termos, o diálogo com o coletivo surge novamente ao simular mais uma conversa entre professoras: “Às vezes tem meninos que tã numa sala, no próximo ano: ‘não, pra Ana não vai, porque, assim, a Ana não vai dominar’” (A.). Contudo, esse diálogo indica um endurecimento de um modo de agir que diz respeito a um domínio valorizado pelas colegas de trabalho.

Ressalta-se que o debate entre os pares é enfraquecido quando não há discussão que viabilize outras considerações sobre o que seria um trabalho bem-feito. Logo, a rigidez do discurso do coletivo faz com que o gênero perca parte de sua função de recurso para o desenvolvimento de novas possibilidades de ação (Clot, 2010). Neste caso, a atitude de Ana não é discutida pelo viés da criação, da motivação e da dinâmica entre as particularidades do ofício, mas sim pela via do que se adequa à regra criada a partir de uma imposição ao coletivo, própria, portanto, da dimensão impessoal do ofício. O preço a pagar por suas convicções, o mal-estar que ele pode gerar, pode ser avaliado pelo peso do reconhecimento do sujeito em seu ofício e, principalmente, em sua atividade.

A dimensão transpessoal, que é mobilizada para dar conta de imposições da dimensão impessoal do ofício, cria acordos tácitos de condutas certas e erradas, com a função de oferecer suporte ao sujeito, que, por sua vez, apropria-se e renova o debate com o gênero a partir de alterações particulares na realização da atividade. Essa dialética entre o gênero e o estilo faz com que os sujeitos continuem ligados

a um objetivo comum no ofício, sem que se percam as significações singulares de cada trabalhador. No estudo deste caso, percebe-se um enrijecimento dos acordos entre o coletivo frente às condições laborais. Diante da intensificação de seu trabalho, assim como em sua relação com os pares, é possível que o sentido que se atribui à atividade se perca, em parte, quando a relação entre o que é imposto e os resultados esperados da ação se dissocia do que é realmente importante para a docente (Clot, 2010).

Na fala 11, a professora pondera, ainda, que tal situação poderia ser diferente e traz novamente para o debate a quantidade de crianças por turma. Fica claro, pois, que o grande número de alunos na sala a impede de realizar o trabalho a contento. Ana mostra um dado de realidade para demonstrar seu argumento: quando há um número significativo de faltas e, portanto, a quantidade de alunos para lidar é menor, a aula “flui” melhor: “. . . eles conseguem te escutar mais e (a gente) consegue falar mais” (A.). Essa situação pode ser uma fonte de adoecimento, na medida em que impede a realização do trabalho do modo que a profissional entende que ele deve ser feito, pois, “o que reduz o bem-estar e causa sofrimento, o que resulta em adoecimento no trabalho, não é tanto ter muito trabalho, mas não ser capaz de realizá-lo de forma satisfatória” (Clot & Kostulski, 2011, p. 195, tradução nossa).

Mesmo considerando a positividade dessas estratégias, para a saúde de Ana, contudo, parece que pesa mais manter a crença no seu ideal de que o processo adequado de desenvolvimento das crianças passa por ampliar suas possibilidades de expressão e movimento, mesmo que isso custe a ela maior desgaste. É importante para a docente estilizar a regra do coletivo de trabalho. Para esta professora, também parece valer a pena responder àquele sobrestinatário longínquo de sua ação, que fez dela “uma criança presa, reprimida”, e mostrar-lhe que é possível agir de outra forma. É, assim, essencial que os alunos construam uma imagem diferente dela como professora, ainda que isso implique ser recriminada pelo grupo e não se reconhecer na cultura de trabalho local. Nesse sentido, a recriação estilística de Ana, mais do que uma tentativa de evitar o adoecimento diante da intensificação do trabalho que lhe é imposta, parece uma aventura para produzir si mesma de forma diferenciada e promover suas potências criativas, o que, no entendimento aqui delimitado, implica contrariar a normatividade vigente e, ao instituir sua própria norma, produzir saúde.

## Considerações finais

Este artigo visou discutir a relação entre a intensificação do trabalho e o gênero profissional a partir de uma intervenção em Clínica da Atividade realizada em um CEI. As análises dos diálogos que ocorreram durante as IS possibilitaram a compreensão de que um fator inerente à organização do trabalho – a quantidade de alunos por sala – era promotor de intensificação, na medida em que exigia mais das professoras sem que houvesse mudanças nas condições a que estavam submetidas. Nesse contexto, observou-se a construção de um gênero profissional que buscava atender às demandas impostas ao coletivo.

Dentro dessa conjuntura, o domínio de sala estava relacionado à habilidade que as docentes desenvolveram para garantir a ordem em sala de aula e lidar com as interações e as manifestações afetivas das crianças. No caso de Ana, esse domínio foi estilizado. Conclui-se, portanto, que as professoras criaram estratégias tanto para viabilizar a atividade quanto para preservar o poder de agir, apesar das contradições existentes entre o modelo ideal de docência e as precárias condições de trabalho. A despeito da solução encontrada pelas profissionais para garantir sua atividade, contudo, a longo prazo, a manutenção estrutural da intensificação laboral poderá fragilizar a identidade e o reconhecimento profissionais, bem como colocar em risco a saúde das docentes.

Além disso, em relação às forças e limitações do estudo, a pesquisa permitiu entender como a intensificação do trabalho se processa no cotidiano dos professores e não só como dado geral.

Também se destaca a possibilidade de compreensão das relações dinâmico-causais entre atividade e ofício, tendo em vista que a intervenção promoveu a descristalização de formas de proceder já assentadas pelas profissionais e permitiu que estas se reposicionassem diante dos impedimentos ao poder de agir. Se, entretanto, por um lado, a intervenção traz esta vantagem, por outro, os dados dela derivados se restringiam a conteúdos específicos do gênero profissional. Neste sentido, deixa-se escapar outros constituintes da cultura de trabalho, arquitetados nas demais dimensões do ofício, que poderiam ser acessados por meio de um modelo de pesquisa usual.

Por fim, observa-se a possibilidade de estudos futuros no que tange à individualização do trabalho docente, fruto da precarização e da intensificação do trabalho, bem como às consequências deste processo na saúde dos trabalhadores, pois, na perspectiva aqui adotada, saúde é também uma construção coletiva. Ademais, é possível investigar as tentativas de adaptação da categoria profissional a outras imposições que as reformas neoliberais trouxeram para a educação brasileira, como a mensuração da qualidade do trabalho docente e do ensino por meio de avaliações externas sobre o desempenho dos alunos, a inclusão de atividades burocráticas no rol de tarefas dos professores, a responsabilização destes sobre o insucesso de políticas e projetos e a ampliação do número de contratos temporários. De modo geral, é possível indagar sobre as implicações deste cenário na vida de professoras e professores brasileiros a longo prazo, a fim de trazer argumentos para a defesa dos docentes contra as investidas de proletarização pelo sistema educacional.

## Referências

- Althaus, D., & Banks-Leite, L. (2017). O interveniente em clínica da atividade: Considerações sobre seu papel e sua formação. *Horizontes*, 35(3), 121-132. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.555>
- Alves Garcia, M. M., & Anadon, S. B. (2009). Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, 30(106), 63-85. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100004>
- Assunção, A. Á., & Oliveira, D. A. (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, 30(107), 349-372. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>
- Brandão, G. R. (2014). Quando diferentes maneiras de cuidar se tornam problema: O ofício descuidado, uma experiência com a metodologia de instrução ao sócia. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 17(2), 176-189. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v17i2p176-189>
- Campos, R., & Shiroma, E. (1999). O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80(196), 483-493. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i196.988>
- Clot, Y. (2008). La recherche fondamentale de terrain: une troisième voie. *Éducation permanente*, 177, 67-77.
- Clot, Y. (2009). Clinic of activity: The dialogue as instrument. In A. Sannino, H. Daniels, & K. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 286-302). Sage.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. FabreFactum.
- Clot, Y., & Kostulski, K. (2011). Intervening for transforming: The horizon of action in the clinic of activity. *Theory & Psychology*, 21(5), 681-696. <https://doi.org/10.1177/0959354311419253>
- Clot, Y. (2013). O ofício como operador de saúde. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16(spe), 1-11. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16ispe1p1-11>
- Clot, Y. (2014). Gêneros e estilos profissionais. *Laboreal*, 10(1), 95-97. <https://doi.org/10.4000/laboreal.5460>
- Clot, Y., & Faïta, D. (2016). Gêneros e estilos em análise do trabalho: Conceitos e métodos. *Trabalho & Educação*, 25(2), 33-60.
- Clot, Y. (2017). *Clínica da atividade*. *Horizontes*, 35(3), 18-22. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.526>
- Dal Rosso, S. (2006). Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 4(1), 65-92. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000100005>
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 19(1), 123-154. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000100005>

- Hypolito, Á. M., Vieira, J. S., & Pizzi, L. C. V. (2009). Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*, 9(2), 100-112.
- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. <https://bit.ly/3WLpLVs>
- Lhuilier, D. (2013). Trabalho. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 483-492. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300002>
- Morais, L. A., Souza, K. R., & Santos, G. B. (2018). Intensificação e precarização social do trabalho de professores de escola pública: Um estudo exploratório na região da baixada fluminense (RJ). *Trabalho Necessário*, 16(29), 218-236. <https://doi.org/10.22409/tn.16i29.p4641>
- Motta, V. C., & Leher, R. (2017). Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 2(3), 243-258. <https://doi.org/10.29404/rtps-v2i3.3580>
- Oliveira, D. A. (2007). Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, 28(99), 355-375. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200004>
- Pinheiro, F. P., Costa, M. F., Melo, P. B., & Aquino, C. A. (2016). Clínica da atividade: Conceitos e fundamentos teóricos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(3), 110-124.
- Pinheiro, F. P., Costa, M. F., Reis, A. A., Camelo, E., Holanda, A. F., Vieira, E. M., & Aquino, C. A. (2020). Educação infantil: Um estudo de caso sobre o ofício docente. *Revista de Psicologia da IMED*, 12(2), 144-160. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2020.v12i2.3718>
- Reis, B. M., & Cecílio, S. (2014). Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários. *Trabalho & Educação*, 23(2), 109-128.
- Rosenfield, C. L. (2011). Trabalho decente e precarização. *Tempo Social*, 23(1), 247-268. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702011000100012>
- Rossato, M., & Mitjans Martínez, A. (2018). Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40), 185-198.
- Ruelland-Roger, D. (2013). Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16(spe), 133-144. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16ispe1p133-144>
- Santos, M. (2006). Análise psicológica do trabalho: Dos conceitos aos métodos. *Laboreal*, 2(1), 34-41. <https://doi.org/10.4000/laboreal.13678>
- Secretaria da Educação do Estado do Ceará. (2011). *Orientações curriculares para a educação infantil*. Seduc Ceará.
- Silva, A. K. L., Caraballo, G. P., Prestes, M. G., Xavier, D. G. P., Falcão, J. T. R., & Torres, C. C. (2016). Apropriações da instrução ao sócia na análise da atividade de trabalho. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 21(4), 446-455. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160043>
- Souto, A. P., Lima, K. M. N., & Silva, C. O. (2015). Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: Diálogo e criação no meio de trabalho. *Laboreal*, 11(1), 11-22. <https://doi.org/10.4000/laboreal.3962>
- Vio, N. L., Pascoal, I. O., Camargo, M. L., & Feijó, M. R. (2020). COVID-19 e o trabalho de docente: A potencialização de aspectos precários. *Brazilian Journal of Development*, 6(10), 78717-78728. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-342>
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.

#### Endereço para correspondência

pablo.pinheiro@ufc.br



Recebido em: 07/07/2021  
Revisado em: 27/07/2022  
Aprovado em: 20/09/2022