

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA**

**O TRABALHO DO ALFABETIZADOR NOS ANOS INICIAIS DA  
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DA ERGOLOGIA**

GOIÂNIA  
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA  
BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**     Dissertação     Tese

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

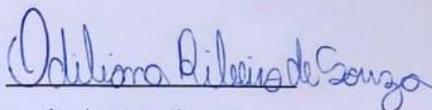
Nome completo do autor: ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA

Título do trabalho: O TRABALHO DO ALFABETIZADOR NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ERGOLOGIA

**3. Informações de acesso ao documento:**

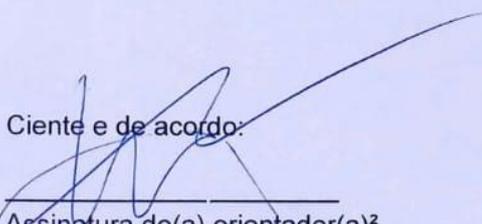
Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do autor

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

atualizada em setembro de 2017.

Data: 02/09/2019 Versão



ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA

**O TRABALHO DO ALFABETIZADOR NOS ANOS INICIAIS DA  
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DA ERGOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

**Orientador:** Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

RIBEIRO DE SOUZA, ODILIANA

O TRBALHO DO ALFABETIZADOR NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO  
FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA [manuscrito] : UMA ANÁLISE A  
PARTIR DA ERGOLOGIA / ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA. - 019.

188 f.

Orientador: Prof. Dr. WANDERSON ERREIRA ALVES.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,

Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 019.

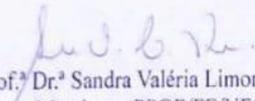
Bibliografia. Anexos. Apêndice. Inclui  
siglas, tabelas.

1. ALFABETIZAÇÃO. 2. TRABALHO DOCENTE. 3. ERGOLOGIA. I. FERREIRA  
ALVES, WANDERSON , orient. II. Título. CDU 37

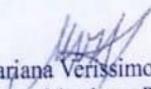
**ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE ODILIANA RIBEIRO DE SOUZA** – Aos quinze dias do mês de julho do ano de dois mil e dezenove (15/07/2019), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Wanderson Ferreira Alves**, orientador, doutor em **Educação** pela USP; Prof.ª Dr.ª **Sandra Valéria Limonta Rosa**, doutora em **Educação** pela UFG e, via videoconferência, Prof.ª Dr.ª **Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva**, doutora em **Filosofia** pela Université d'Aix-Marseille-França para, sob a presidência do primeiro e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“O trabalho do alfabetizador nos anos iniciais da Educação Fundamental na Rede Municipal de Goiânia: uma análise a partir da Ergologia”**, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Odiliana Ribeiro de Souza**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves  
Presidente – PPGE/FE/UFG



Prof.ª Dr.ª Sandra Valéria Limonta Rosa  
Membro – PPGE/FE/UFG



Prof.ª Dr.ª Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva  
Membro – PUC/MG

## EPÍGRAFE

A complexidade de um objeto para um dado indivíduo depende da maneira pela qual este interage com ele. Usando uma forma mais poética, pode-se dizer que a complexidade reside no olho do observador.

Geroge J. Klir, Les multiplex visages de la complexité.

## AGRADECIMENTOS

O término desta jornada aponta a necessidade de muitas outras que virão. Foi um caminho que não percorri sozinha, e mesmo que de maneira indireta constituiu-se um trabalho “tecido a muitas mãos”: trama e urdidura compostas ao longo de minha formação inicial, na formação continuada, no aprendizado do *métier* como alfabetizadora, no contato posterior com a discussão acadêmica e com os professores da escola campo da pesquisa no Curso de Mestrado. Todos esses sujeitos aguçaram o meu olhar e me provocaram a refletir sobre a discussão posta. Foi um processo rico, de muito aprendizado e amadurecimento, que envolve a contribuição de várias pessoas ao longo de vários anos de formação. Porém, é primordial agradecer:

A Deus, por sempre me iluminar e colocar em meu coração sonhos e desafios a serem conquistados, bem como por me ensinar a nunca desistir do que eu realmente quero, por maior que sejam as barreiras encontradas.

Ao meu orientador, professor Wanderson Ferreira Alves, pela decência e integridade na assunção de seu papel como orientador. Também pela forma da condução nessa discussão, e que, mesmo ciente de minhas limitações pessoais, manteve-se em retidão para “nunca me deixar para trás”. Obrigada por não desistir de mim nesses dois anos! Sou eternamente grata pelas orientações acadêmicas, as dicas profissionais e até mesmo por me orientar em demandas aparentemente simples, mas que se constituíram preciosas por proporcionar o meu amadurecimento. Mais do que orientar o que fazer, o senhor me mostrou o porquê e o como fazer, também tem me ensinado sobre a necessidade de trabalhar com excelência, apontando como primordial o rigor no trato com a ciência.

Ao Pedro, pela amizade sincera, o carinho, a paciência e o cuidado comigo. Também por possibilitar que eu tivesse mais tempo para me dedicar a este estudo, bem como por não poupar esforços para me ajudar sempre que preciso. Gratidão por tudo, sempre.

À professora Mariana Veríssimo Soares Aguiar, pelas valorosas contribuições na banca de qualificação deste trabalho.

À professora Eliane Marquez da Fonseca Fernandez (FL-UFG), por Bakhtin, pela disponibilidade em me receber e pelos esclarecimentos sobre a temática da apropriação da linguagem escrita.

À professora Sandra Valéria Limonta Rosa, por encorajar os membros do Trabeduc a retomar os estudos e a ingressar em cursos de mestrado e doutorado: uma tentativa exitosa de qualificar o trabalho do professor da educação básica. Se não fosse por tais incentivos eu sequer

teria me encorajado a prestar a prova do mestrado.

À minha mãe e ao meu pai, a família que Deus me deu de presente. Gratidão por me ampararem em todos os momentos, pelo ensino de virtudes morais e de bons valores, bem como pelos esforços para que eu tivesse acesso aos estudos.

Também agradeço ao Eules e à pequena Ana Carolina, a família que eu escolhi formar, meu porto seguro, alegria e fonte de incentivo.

Aos professores da Faculdade de Educação, pelos conhecimentos adquiridos naquele espaço, pela utopia e por Paulo Freire reavivado nos sentidos do meu trabalho.

Ao coletivo de professores da escola pesquisada, por me receberem tão bem, por dividirem com uma “estranha” suas histórias, apontamentos sobre os sentidos, motivos, entraves e formas de realizar o trabalho.

E em especial à professora que acompanhei durante o ano de 2018, pela confiança, pelas trocas de experiência e por apostar na potencialidade deste trabalho.

## RESUMO

Este estudo objetiva, a partir do ponto de vista da atividade, compreender o trabalho das alfabetizadoras no Ciclo de Alfabetização (Ciclo I) da Educação Fundamental na Rede Municipal de Educação de Goiânia- RME. Trata-se de um estudo de caso, iniciado em janeiro de 2018, que utiliza o aporte teórico-metodológico da Ergologia para compreender o trabalho docente. Buscou-se melhor compreender as dramáticas dos usos de si que envolvem o trabalho de uma alfabetizadora, os valores, saberes e competências que permeiam essas dramáticas e orientam a professora nas normalizações que realiza. Evidenciar tais questões possibilitou um olhar mais apurado acerca do trabalho docente, mostrando a riqueza do que as professoras alfabetizadoras fazem no desenvolvimento de seu trabalho. Para isso, foram realizados os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico sobre alfabetização enfocando o trabalho docente do alfabetizador, um estudo de caso a partir de observações, entrevistas (de explicitação sobre o trabalho, verbalização induzida e história de vida), e a análise documental sobre as prescrições ao trabalho do alfabetizador. O estudo aponta fragilidades na implementação de políticas públicas voltadas para a alfabetização, bem como a necessidade de qualificar o acompanhamento pedagógico e organizar o trabalho pedagógico a partir das demandas reais e específicas de cada escola.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Trabalho Docente; Ergologia.

## **ABSTRACT**

This study aims, from the point of view of the activity, to understand the work of literacy teachers in the Cycle of Literacy (Cycle I) of Fundamental Education in the Municipal Network of Education of Goiânia-RME. It is a case study, started in January 2018, that uses the theoretical-methodological contribution of Ergology to understand the teaching work. It was sought to better understand the dramatic self-uses that involve the work of a literacy teacher, the values, knowledge and skills that permeate these dramatic and guide the teacher in the normalizations she performs. Evidencing such questions has enabled a more accurate look at teaching work, showing the wealth of what literacy teachers do in the development of their work. The following procedures were carried out: a bibliographical survey on literacy focusing on the teaching work of the literacy teacher, a case study based on observations, interviews (work explicitation, induced verbalization and life history), and documentary analysis of prescriptions to the work of the literacy teacher. The study points out weaknesses in the implementation of public policies focused on literacy, as well as the need to qualify the pedagogical accompaniment and organize the pedagogical work based on the real and specific demands of each school.

**Key words:** Literacy; Teaching; Ergology.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A alfabetização nos trabalhos da ANPEd e seus temas privilegiados	94
Quadro 2 – Produções sobre o tema Alfabetização nos GTs da ANPEd, por ano	96

## LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CBE - Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CME - Conselho Municipal de Educação

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CMAI - Centro Municipal de Apoio à Inclusão

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

DD3P - Dispositivo de Três Polos

DIRPED - Diretoria Pedagógica

DOM - Diário Oficial do Município

FE - Faculdade de Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPAST - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade e Situações de Trabalho

GERFOR - Gerência de Formação dos Profissionais da Educação

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOI - Movimento dos Operários Italianos

PPP - Proposta Político-Pedagógica

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

RME - Rede Municipal de Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEDUCE - Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás

SME - Secretaria Municipal de Educação

SINTEGO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

SUPED - Superintendência Pedagógica

TRABEDUC - Grupo de Estudos, Trabalho Docente e Educação Escolar

UFG - Universidade Federal de Goiás

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO 1: A ERGOLOGIA COMO POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DO TRABALHO DOS PROFESSORES ..	29
1.1- Os contributos da Ergonomia para a análise ergológica do trabalho .....	29
1.2- A Ergonomia da Atividade .....	36
1.3- A Ergologia, o Trabalho e a perspectiva da atividade .....	38
1.3.1- Aproximações entre a perspectiva ergológica e o pensamento de Paulo Freire .....	51
1.3.2- O dispositivo dinâmico de três polos: saberes, ética e política .....	54
1.3.3- Paulo Freire e uma proposta educacional que perpassa a articulação entre os saberes, a ética e a política .....	56
CAPÍTULO 2 - O TRABALHO DOCENTE .....	63
2.1 O ensino como trabalho e o professor como trabalhador .....	63
2.2 A natureza do trabalho pedagógico e os sentidos do trabalho docente em Paulo Freire .....	67
2.1.1- Especificidades do trabalho de ensinar .....	70
2.3- O trabalho do alfabetizador nos anos iniciais da Educação Fundamental: um diálogo com a literatura .....	74
2.3.1- Concepções de alfabetização no Brasil: breve panorama histórico .....	76
2.3.2- A atualidade da produção científica sobre alfabetização: o que as pesquisas veiculadas pela ANPEd revelam? .....	87
2.3.2.1- Elementos metodológicos da análise .....	87
2.3.2.2- Principais discussões apresentadas nas pesquisas .....	91
CAPÍTULO 3: DO TRABALHO PRESCRITO NA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA AO TRABALHO REAL NA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA .....	99
3.1- A RME Goiânia: elementos administrativos e pedagógicos, carreira docente e proposição para a organização do trabalho pedagógico .....	99
3.2- Uma análise das prescrições do trabalho do alfabetizador .....	109
3.2.1- A alfabetização na RME Goiânia: orientações da atual Proposta Político-Pedagógica .....	110
3.2.2- A alfabetização no Projeto Político-Pedagógico da escola-campo .....	114
3.3- A escola-campo, os professores participantes da pesquisa e seus percursos profissionais: singularidades do espaço laboral .....	118
3.3.1- Especificidades da escola pesquisada .....	118
3.3.2- Os sujeitos participantes da pesquisa, seus percursos profissionais e o trabalho de alfabetizar .....	120
3.4- O trabalho de uma professora alfabetizadora no primeiro ano da Educação Fundamental .....	128
3.4.1- A dimensão coletiva do trabalho .....	128
3.4.2- Um trabalho que requer uma gestão singular do ensino .....	133

3.4.3- Os modos de fazer que evidenciam a experiência de ensino .....	136
3.4.4- A polêmica do ensino da letra bastão e da letra cursiva no primeiro ano do Ensino Fundamental .....	142
3.4.5- As dramáticas de uso do corpo-si: um corpo que, ao ensinar, aprende, envolve-se, sofre e se realiza em seu trabalho .....	146
CONCLUSÕES.....	160
REFERÊNCIAS.....	172
ANEXOS .....	181
ANEXO A: Plano de Ação da escola campo (2018).....	182
ANEXO B: Roteiro de entrevistas semiestruturadas.....	183
ANEXO C: Atribuições do professor da SME Goiânia segundo os documentos legais .....	186
ANEXO D: Condições físicas e materiais da escola.....	187

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe-se a compreender e analisar o trabalho docente dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás. Para tanto, a pesquisa foi realizada com uma turma de alfabetização (agrupamento A – crianças de 6 anos), no turno vespertino, em uma das escolas que atendem o Ciclo I<sup>1</sup>. Sendo assim, o trabalho investigativo toma como objeto o trabalho docente, especificamente o trabalho dos alfabetizadores.

Para explorar o tema trabalho docente, partir-se-á da Ergonomia da atividade, predominantemente da Ergologia, e de estudos que tomam o ensino como trabalho e o professor como trabalhador. Para Santos (2008), as atuais mudanças no mundo do trabalho demandam novas questões para se pensar as relações entre o trabalhador e o trabalho. Nessa discussão, os saberes e valores convocados pelo trabalhador tornam-se importantes elementos de análise.

A importância deste tipo de pesquisa está na possibilidade de lançar um olhar minucioso para o trabalho de uma professora alfabetizadora. Nesse sentido, foi necessário fazer avançar a compreensão frente às análises que apreendem a subjetividade do trabalhador como algo absolutamente assujeitado ao capital, para melhor se compreender como é realizada a atividade laboral, uma atividade humana por vezes singular e epistemologicamente transgressora da “[...] lógica do trabalho e da produção capitalistas” (SANTOS, 2008, p.158).

Uma vez suscitada a importância da dimensão subjetiva para se compreender o trabalho como atividade humana, entende-se que a incorporação da perspectiva de quem realiza a atividade de trabalho faz-se necessária. Assim, buscar compreender a atividade humana do trabalhador nos lança o desafio de considerar algo até então pouco explorado nos estudos sobre o trabalho: o ponto de vista do trabalhador e a consideração de seus valores e sentidos atribuídos à atividade e às tarefas, dos saberes e competências postos em jogo na atividade laboral (CUNHA; ALVES, 2012).

Partir do ponto de vista da atividade para analisar o trabalho do alfabetizador tem sido até então uma lacuna na discussão sobre o tema. Em um levantamento do tipo estado da arte, verificou-se a realização de intensos debates, nos últimos trinta anos, referentes às questões teóricas que envolvem o trabalho docente do alfabetizador, porém, poucos estudos brasileiros analisaram o tema do trabalho do alfabetizador a partir da perspectiva ergológica.

---

<sup>1</sup> O ciclo de alfabetização, segundo o MEC.

Nas últimas décadas, o trabalho docente, principalmente nos anos iniciais da educação fundamental, tem sido avaliado negativamente pelo discurso de intervenção estatal via políticas públicas e também por conta dos resultados das avaliações de sistema propostas pelo Saeb<sup>2</sup>. Essa manifestação da gestão pública toma como base as avaliações de sistema da educação básica, como a ANA<sup>3</sup> e a Provinha Brasil<sup>4</sup>, para evidenciar um parecer negativo do trabalho docente. As pesquisas acadêmicas também têm apontado os problemas da alfabetização.

Tais apontamentos têm se afirmado e até justificado novas normas para a profissão, propondo apontamentos para direcionar a formação continuada. Porém, direcionamentos para acompanhar e intervir de maneira efetiva na organização do trabalho restam intocados. Nesse sentido, novas atribuições e responsabilidades são imputadas ao professor. Na esfera nacional, investiu-se na formação continuada dos alfabetizadores com programas como o Pnaic<sup>5</sup>, mas não se veem medidas efetivas que partam dos anseios e dificuldades reais dos alfabetizadores para dar melhor direcionamento às políticas públicas. Ou seja, não se consideram as limitações e desafios encontrados por esse profissional em seu trabalho real e, nesse sentido, esta investigação pode trazer contribuições importantes para a elaboração de políticas públicas voltadas para a alfabetização.

---

<sup>2</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Em 2019, algumas siglas apresentadas nesta pesquisa deixaram de existir, como a sigla ANA, por exemplo. Portanto, todas as avaliações passarão a ser identificadas somente pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapola a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

<sup>3</sup> ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização. Instituída a partir de 2016, constitui-se uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

<sup>4</sup> A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano, a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização.

<sup>5</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. Disponível em: <[www.fnde.org.br](http://www.fnde.org.br)>. Acesso em: 10 fev. 2019.

A não compreensão de como se realiza de fato o trabalho real dos alfabetizadores na implementação de políticas públicas educacionais aponta um fosso entre o que se propõe como política pública e o que se tem concretamente nas escolas: ousadas propostas pedagógicas das redes de ensino, que dialogam com o que há de mais atual nas discussões acadêmicas, mas que pouco consideram a dinâmica e os desafios reais que enfrentam os alfabetizadores. Os enfrentamentos fazem parte de um trabalho real, por hora desenvolvido sob condições enigmáticas, organizado de maneira que pode favorecer ou impedir o ensino.

No caso específico da alfabetização, o problema se agrava porque as demandas reais postas para o alfabetizador exigem desse profissional *o domínio dos saberes e habilidades de um professor experiente no métier*. São exigidas competências que envolvem tanto os saberes e conhecimentos específicos do ensino da língua, como a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e as dimensões discursivas da língua, que são assuntos pouco desenvolvidos nos cursos de pedagogia. Também são exigidos saberes da experiência, elaborados ao longo dos anos, dos quais o alfabetizador se serve para conduzir o processo de alfabetização, como a necessidade de um trato mais próximo com as crianças em seu primeiro ano de escolarização, a forma de condução da turma, as intervenções específicas e necessárias acerca da escrita apresentada pelas crianças, a forma de desenvolver um bom relacionamento com as famílias visando estabelecer vínculos de parceria com foco na aprendizagem, entre outros aspectos. Esses saberes, ao serem analisados por quem pouco conhece sobre o assunto, são tidos como algo menor, sem complexidade.

Assim, os elementos e ferramentas utilizados pelo alfabetizador para a formação de sujeitos leitores e produtores de textos ao final do primeiro ano de escolarização, entre os elencados acima, demandam desse profissional investimentos tanto em sua formação continuada e no aprimoramento de suas competências como alfabetizador quanto na exigência de melhores formas de organização do trabalho escolar, dadas as especificidades demandadas aos profissionais que trabalham no Ciclo de Alfabetização (nomeado de Ciclo I na rede de ensino analisada). Essas demandas organizacionais dependem tanto de questões internas à escola quanto do direcionamento da gestão do sistema de ensino para que sejam garantidas as finalidades da educação escolar nos anos iniciais da educação fundamental.

Para melhor compreender tais demandas, a realização de um levantamento sobre a discussão acadêmica abordando o tema apontou, além da ampliação do conceito de alfabetização ao longo dos últimos trinta anos na produção acadêmica brasileira, importantes constatações a respeito do trabalho dos alfabetizadores: a insegurança e a falta de clareza dos docentes sobre o que deve ser ensinado nos anos iniciais de escolarização, bem como a ausência

ou o pouco domínio do processo de ensino da linguagem escrita. Além disso, destacam-se as repercussões das mudanças teóricas em relação ao processo de alfabetização a partir da discussão posta pelo letramento, que repercutiu na formação continuada e na prática dos alfabetizadores.

Esses achados constituem-se elementos importantes, porém, poucos desses estudos procuram de fato conhecer o que o trabalhador docente coloca em movimento para realizar seu trabalho, detendo-se, muitas vezes, na análise da ação docente, sua tarefa, e não na sua atividade. Esta pesquisa busca ajudar no avanço dessa discussão ao se voltar para a análise situada da atividade do alfabetizador. Também busca encaminhar reflexões para mudanças na forma como a organização do trabalho pedagógico está posta, de modo a considerar o trabalho real e a atividade docente na elaboração de prescrições propostas aos alfabetizadores.

Partir da compreensão do ensino como trabalho perpassa a necessidade de englobar a complexidade da atividade dos docentes que trabalham, sempre a partir de situações concretas, interrogando as situações de trabalho e seus sujeitos. Dessa forma, rompe-se com qualquer forma de identificação simplificadora ou homogeneização da atividade de trabalho docente, pois, se diferentes são os sujeitos, diferentes serão as possibilidades que a atividade apresenta, sendo necessário compreender o *modus operandi* do trabalhador em situação de trabalho, ou seja, “(...) o que o trabalhador faz, em suas ações, seu funcionamento, suas intenções, seus valores e competências, seus saberes, nos sentidos que ele atribui a seu trabalho e às tarefas cuja realização lhe é atribuída” (CUNHA; ALVES, 2012, p. 25).

Enfrentar tal desafio parece, à primeira vista, ser algo simples. Isso porque, em alguns momentos na universidade a pesquisadora deparou-se com questionamentos a respeito da real necessidade e viabilidade de realizar tais estudos. O argumento para essa alegação era de que a atividade está clara, uma vez que o trabalho do professor é algo visível e evidente. Porém, foi destacada que essa lógica de compreender o trabalho docente como óbvio e manifesto só obscurece cada vez mais a atividade, por não considerar a singularidade e o inédito presente nos *usos de si* do trabalhador. No caso do trabalho docente, o problema se agrava, pois o contato que se tem com o ambiente escolar, devido ao fato de já se ter passado pela experiência escolar como alunos ou até mesmo como professores, acaba por naturalizar e camuflar para o pesquisador algumas questões, ofuscando cada vez mais a problematização da atividade do professor.

De fato, o que resta obscuro nas situações reais de trabalho são as demandas docentes não previstas nas normatizações e prescrições laborais, sendo que o “(...) propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma

grande defasagem” (OLIVEIRA, 2004, p.1139). Essas prescrições, ao serem elaboradas, na maioria das vezes não consideram o trabalho e suas dramáticas, pois são fruto do modelo de racionalidade gestonária que, segundo Alves (2016, p. 203), gestam e “(...) nada sabem sobre a efetiva realização do *métier* (...) nas situações concretas sobre a qual pretendem intervir”.

Apesar desses empecilhos contidos nas políticas e práticas de gestão escolar contemporâneas, o trabalho “sai” por ali existir um homem, ser da norma, que, segundo Canguilhem (2012), nunca é indiferente ao meio de vida e trabalho, que “(...) encontra formas de viver, num conflito sempre aberto às possibilidades que o meio comporta” (CUNHA; ALVES, 2012, p. 30). Assim, esse ser vivente busca renormalizar o proposto de acordo com seus saberes e valores, e se convoca a gerir as singulares necessidades reais demandadas pelo meio. Porém, essa normalização é ao mesmo tempo incontornável e passível de falência no que se propõe, problemática essa evidenciada nas situações relacionadas ao adoecimento no trabalho, quando o meio se sobrepõe totalmente à atividade normativa, tornando aquilo que é normal, a capacidade normativa, em algo patológico.

Explorar o trabalho docente a partir da perspectiva ergológica não pressupõe compreender o que os professores fazem como mera adaptação a um plano de ação analisável. Ao contrário disso, a Ergologia busca compreender algo complexo: a atividade de humanos que trabalham, e que nesse processo realizam escolhas para ensinar, opções que garantem um trabalho realizado mesmo com os “furos das normas” e apesar dos intervenientes postos. Entretanto, é preciso também ir ao encontro do conteúdo das prescrições e do gênero profissional, no sentido de entender a gestão laboral entre o que se prescreve, o que a profissão aponta como legado e o que efetivamente é realizado, tendo sempre como foco apreender a dramática da atividade humana de homens que, ao se colocarem em atividade, enlaçam corpo, memória, valores, gênero profissional, a relação com o coletivo de trabalho e os usos de si (por si e por outros).

Aprender a dinâmica da atividade laboral dos professores é um desafio e assumir a Ergologia como referencial exige encarar o ensino como trabalho. Como são vários os estudos acerca do tema trabalho docente dos alfabetizadores, elaborados a partir de diferentes bases teóricas, adota-se aqui, como unidade de análise, a atividade de trabalho dos docentes a partir dos estudos ergológicos, no intuito de problematizar questões complexas que envolvem tanto o que os professores fazem quanto o contexto em que isso se dá. O levantamento de questões complexas, que demandam a análise *in situ*, ressalta a singularidade deste estudo, bem como a compreensão de que qualquer tipo de intervenção, ação formativa ou proposição de políticas públicas educacionais abrange os processos pedagógicos e os reais desafios implicados na

atividade de trabalho dos docentes. Dessa forma, é preciso conhecer e compreender as especificidades dos processos educativos nos anos iniciais da educação fundamental, visando ter elementos para transformá-lo.

Especificamente, este estudo trata-se do agrupamento A, por ser este o momento que demanda do docente saberes específicos para lidar tanto com o contato inicial da criança com o ambiente escolar quanto com o processo inicial de alfabetização. Essa peculiaridade é preciosa porque o primeiro ano do ensino fundamental exige do professor o domínio de vários elementos que envolvem saberes específicos sobre a alfabetização, o ensino dos gestos do trabalho escolar para os discentes, o acesso a valores e gestos profissionais específicos e direcionados para crianças que passam a ter seu primeiro contato com o espaço escolar.

Apontar as especificidades de organização da RME de Goiânia e suas prescrições sobre o trabalho dos alfabetizadores, bem como as prescrições que o trabalhador realiza para si mesmo são pontos a serem considerados nesta pesquisa. O que se espera é melhor compreender o trabalho do alfabetizador diante das demandas do prescrito e do real, e as dramáticas da atividade nesse processo.

### **Problemática e delineamento da pesquisa**

Esta pesquisa apoia-se em uma problemática formada por três aspectos: a trajetória da própria pesquisadora, a importância de melhor conhecer o trabalho desenvolvido na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) e as questões postas pela produção acadêmica sobre o tema, ou melhor, suas lacunas.

A trajetória da pesquisadora como professora alfabetizadora na RME instigou a busca para compreender os processos que envolvem o trabalho do alfabetizador. No ingresso na 30ª turma de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, tinha como indagação, inicialmente, apreender por que alguns professores mantinham suas práticas de alfabetização em uma perspectiva totalmente diferente da proposta pelas políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação (SME), uma vez que os mesmos realizaram diversos cursos promovidos por essa rede de ensino e ainda confirmavam, em suas falas, as proposições teóricas advindas das orientações da SME. Naquele momento, como a pesquisadora não tinha contato com os estudos da Ergonomia e da Ergologia, pairava o desconhecimento até mesmo sobre as diferenças conceituais entre os termos tarefa e atividade. Não conhecia ainda autores como Schwartz, Canguilhem, Clot, Duraffourg e outros (citados na discussão do capítulo 1), e a discussão acerca do trabalho docente era bem obscura.

O contato com os estudos ergológicos a partir da atividade e a compreensão, mesmo introdutória, de termos como dramáticas, usos de si por si e por outros, gênero profissional, atividade industriosa, entre outros, foram sendo aos poucos apropriados pela pesquisadora. Foi necessário tempo, porém, um tempo mediado, e a mediação se mostrou fundamental nesse processo. As mediações postas nas disciplinas, nos grupos de estudo Gepast<sup>6</sup> e Trabeduc<sup>7</sup> e nas orientações presenciais possibilitaram retrabalhar a formulação inicial para compreender que entre o trabalho prescrito e o trabalho real existe algo obscurecido e precioso, sempre ressignificado de forma singular pelos professores. E isso seria um ponto interessante para melhor compreender o trabalho docente.

A pesquisadora apropriou-se conceitualmente da atividade e, em atividade de pesquisa, percebeu a necessidade de ir a campo não para conferir se os professores trabalhavam de acordo com determinada teoria, mas para perceber a atividade industriosa desses alfabetizadores, ou seja, a complexidade do que põem em movimento para realizar o seu trabalho, o envolvimento de seus saberes e valores, enfim, sua atividade. Compreender esse movimento apontou questões desafiadoras ao longo da pesquisa, pois envolviam novos conhecimentos que demandavam uma análise “a fino” de elementos até então novos para a pesquisadora, bem como envolvia reflexões para além da limitada visão inicial de conceber o trabalho como mera aplicação de prescrições realizadas por outros.

A perspectiva da análise ergológica ampliou o olhar da pesquisadora para a percepção do professor como um trabalhador, pois, se inicialmente a questão envolvia o porquê de os alfabetizadores se recusarem a “cumprir” a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da SME, passou-se aqui a perceber que o que estava em jogo não era somente acatar o disposto nas prescrições, mas compreender o que se passa invisível entre o prescrito e as demandas singulares do real da atividade desses trabalhadores, que, muitas vezes, não eram consideradas por aqueles que elaboram as prescrições. Essa nova exigência de trabalho convocou a pesquisa ao encontro com os “trabalhadores do terreno” escolar para perceber quais eram as reais demandas de trabalho dos alfabetizadores nessa escola e como o trabalho pedagógico se renormaliza a partir disso.

Quanto ao exame sobre a produção acadêmica brasileira que envolve o tema em questão, a elaboração de um estudo do tipo estado da arte possibilitou a identificação de pesquisas que tratam do trabalho docente do alfabetizador. E um recorte temporal nos últimos

---

<sup>6</sup>Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade e Situações de Trabalho - Gepast/FE/UFG.

<sup>7</sup>Grupo de Estudos Trabalho Docente e Educação Escolar - Trabeduc/FE/UFG.

trinta anos apresentou significativos avanços, ou melhor, revolucionárias mudanças ao contemplar saltos teóricos.

Ao longo dos anos, a discussão parte de uma compreensão do ensino da linguagem escrita como processo mecânico pautado por cópias para a compreensão da linguagem escrita, sob um viés histórico-cultural, de sujeitos que se põem em situação de interação social e desenvolvimento conceitual na e pela linguagem. Ou seja, a discussão acerca do processo de alfabetização, e conseqüentemente do trabalho do alfabetizador, avançou de estudos que compreendem a linguagem escrita como um mero processo centrado na aquisição de um código, algo passivo e mecânico, para o entendimento da linguagem escrita como um processo de apropriação conceitual, no qual o ato de falar, escrever e ler deve fazer sentido e possuir significação para os sujeitos que se colocam em situação discursiva, em uma cadeia infinita de enunciados, interlocuções e enunciações.

É claro que velhos métodos de trabalho foram, ao longo dos anos, sendo repaginados com novos discursos. Já outras proposições buscaram separar o aspecto discursivo dos notacionais, e a aprendizagem do alfabeto passou a ser tratada somente como uma questão técnica. Sobre isso, reafirma-se aqui a defesa do entendimento de que “não há dois processos, mas um mesmo processo significativo que tem inúmeros avanços ou resultados, incluindo o domínio do alfabeto quase como uma consequência necessária” (GOULART *et al.*, 2017, p. 9).

As contribuições de Paulo Freire, Bakhtin e Vygotsky para se pensar a alfabetização repercutiram no entendimento da alfabetização como um processo discursivo. E cita-se aqui o trabalho de Smolka (2008) como o precursor da perspectiva discursiva de alfabetização e também forte influência no desenvolvimento do pensamento de autores como Goulart (2001), Gontijo (2003) e Mortatti (2000), autoras que discutiam a alfabetização até então na perspectiva do letramento. O referencial teórico em que Smolka (2008, 2017) se fundamenta também está preocupado com a questão da atividade de educandos e educadores e esclarece que a alfabetização é processo discursivo que implica a elaboração conceitual pela palavra. A busca por se estabelecer sentidos para a linguagem escrita baseia-se no argumento de que interação e linguagem são partes do processo de construção do conhecimento, uma elaboração baseada em sentidos e objetivos estabelecidos pelos próprios sujeitos.

A discussão sobre a alfabetização no Brasil é instigante e a ida ao campo de pesquisa escolar, ou seja, à escola, mostrou um descompasso entre as defesas teóricas realizadas pelos professores e o que de fato acreditam, ou seja, os valores e saberes postos em movimento ao orientar o trabalho real. Como discussão acadêmica, têm-se pesquisas que analisam a ação do professor e sua identificação com determinada proposição teórica, tratam da análise de

atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (em detrimento das questões discursivas da língua), versam sobre a implementação de políticas públicas para a alfabetização, da análise sobre o uso do famoso livro didático, da formação continuada dos alfabetizadores (principalmente na análise de programas formativos do MEC), e também dos processos que envolvem as avaliações de sistemas com foco na alfabetização (como a ANA e a Provinha Brasil). Porém, poucos foram os trabalhos que buscaram analisar não a ação do professor frente à tarefa prescrita por outros, mas sim a atividade docente. E isso se configura como uma lacuna na produção acadêmica, sendo que a presente pesquisa pretende, modestamente, não esgotar o tema, mas suscitar alguns questionamentos.

Esta investigação sobre a atividade laboral do alfabetizador considera que são muitas as indagações levantadas a respeito da alfabetização e suas conexões quanto aos impactos das avaliações de sistema no fazer do alfabetizador, a relação com a implementação de políticas públicas e a influência na gestão dos processos educativos dentro da escola. Contudo, antes de mais nada, é necessário conhecer a demanda real solicitada a esse trabalhador e também o que de fato orienta o seu trabalho, para, em momentos posteriores, direcionar o olhar para questões tão importantes e que, quando amadurecidas, possibilitam estudos de grande envergadura. E nisso, explorando inicialmente o terreno, buscar-se-á analisar o trabalho docente de uma alfabetizadora com as contribuições da Ergologia.

Nesse sentido, é necessário compreender o trabalho do alfabetizador, seus saberes investidos (no que se refere ao coletivo de trabalho, ao sistema organizacional da escola, aos imprevistos que se repetem ao ponto de esse profissional conseguir até mesmo antecipá-los, preveni-los e assim, frequentemente, neutralizá-los), os usos de si, ou seja, o que o trabalhador põe em movimento ao se deparar com a problemática real da escola. A partir disso, tem-se como formulação do problema desta pesquisa a seguinte pergunta: *O que os professores alfabetizadores põem em movimento para realizar o seu trabalho e a gestão das dramáticas entre o trabalho prescrito e o trabalho real?*

Ter como objetivo geral a busca por compreender o trabalho dos alfabetizadores exige projetar a formulação de alguns objetivos específicos para a consecução desta pesquisa, a saber:

- Compreender as dramáticas que envolvem o trabalho de uma alfabetizadora a partir dos conceitos de trabalho prescrito (orientações, normas do sistema educacional formal e dos modos de fazer até então instituídos), trabalho real e atividade;

- Analisar o que as prescrições dispostas nos documentos orientadores da SME solicitam ao professor alfabetizador, bem como verificar as condições dadas para o desenvolvimento do trabalho;
- Melhor compreender as reais demandas de trabalho do alfabetizador a partir da forma com que ele compõe o seu meio e torna o seu trabalho possível.

### **Procedimentos metodológicos**

Esta é uma pesquisa do tipo estudo de caso, no qual será analisado o trabalho docente de professores alfabetizadores de uma escola da RME Goiânia, que trabalham com o Ciclo I, especificamente professores do agrupamento A (crianças de seis anos). A análise do trabalho foi realizada por meio de observações de aulas e momentos de estudo de uma professora, entre três professoras alfabetizadoras que compõem o coletivo docente de uma escola da RME Goiânia. Ainda foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e verbalizações dos seguintes tipos: induzida, simultânea à atividade e retrospectiva. Em um primeiro momento, realizou-se a fase exploratória da pesquisa, na qual se buscaram maiores informações sobre o tema a ser investigado para melhor delimitar o objeto de investigação e os procedimentos metodológicos.

Em relação ao estudo de caso, propôs-se escolher uma escola da RME com desempenho mediano na Avaliação Diagnóstica da SME<sup>8</sup>. Posteriormente, teve-se o contato com a escola escolhida e a percepção sobre a receptividade daquele coletivo de profissionais para a realização da pesquisa. Das três professoras do agrupamento A dessa instituição escolar (nomeadas neste estudo de Professora 1, Professora 2 e Professora 3, com a finalidade de preservar suas respectivas identidades), após o acompanhamento ininterrupto de cada uma em seus respectivos agrupamentos pelo período de uma semana, optou-se pela professora mais experiente (mais de 20 anos de atuação como professora da RME) para se realizar um acompanhamento mais próximo ao longo do ano de 2018. Essa professora escolhida (Professora 2) também se mostrou a mais disponível para contribuir com a pesquisa e tem o fato de ser uma excelente alfabetizadora, com trabalho reconhecido pela comunidade escolar a qual pertence.

---

<sup>8</sup> A Avaliação Diagnóstica da SME é um instrumento de avaliação de sistema dessa rede de ensino que possibilita o acesso a dados referentes ao diagnóstico das aprendizagens dos educandos. É uma avaliação censitária que, para ser representativa, institui a amostragem com base em critérios como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (alto, médio e baixo), o número de educandos em cada agrupamento e sua distribuição geográfica (por CRE). Definidos os grupos de escolas a partir desses critérios, são sorteadas as turmas para comporem a amostra.

A análise envolveu um constante trabalho de campo ao longo de 2018, totalizando 160 horas. Durante esse ano, desde o planejamento inicial do coletivo de professores, teve-se acesso a vários elementos, entre eles: a forma singular de organização do coletivo docente do Ciclo I nessa escola, o perfil profissional das três professoras alfabetizadoras lotadas no turno vespertino, as formas de trabalho individual e coletivo dessas profissionais e a análise da atividade de uma das professoras alfabetizadoras, acompanhada pela pesquisadora durante o ano letivo. Para realizar tal investigação, foram utilizados os aportes teóricos da Ergologia e os estudos que consideram o ensino como trabalho.

Tal aporte teórico demandou rigor conceitual e metodológico para superar concepções unifinalizadas sobre o trabalho docente, com vistas a buscar apreender o que os professores põem em movimento para realizar seu trabalho. Se a intenção aqui foi se ater aos valores, saberes e competências postos no trabalho, a escolha da abordagem de trabalho docente a ser discutida recaí sobre a que melhor coaduna com nossas aspirações epistemológicas, no caso, elencamos a abordagem que considera o ensino como trabalho e o professor como trabalhador. Tal proposição leva à melhor compreensão da relação do que de fato esses docentes, e também trabalhadores, tecem: em relação às prescrições, às ferramentas utilizadas, à consideração da hierarquia, aos aspectos relacionais com os demais sujeitos do espaço escolar e também a sua própria história, no sentido de um corpo-si que trabalha, aprende, adquire experiência no trabalho e fora dele, se transforma, envelhece, se poupa e se envolve nas relações com o meio.

Buscar analisar o ensino como trabalho é assumir uma postura filosófica frente ao trabalho do professor, no sentido de considerar o trabalho docente como algo complexo, não conhecido *a priori*, sendo necessário estar com os próprios trabalhadores para melhor conhecer o que fazem, seus motivos e objetivos frente ao que lhes é proposto. Essa perspectiva de análise do trabalho docente também requer reconhecer o trabalho como atividade industriosa, produtora de efeitos tanto sobre professores quanto educandos. Essas questões serão tratadas nos capítulos 1 e 2.

Para alcançar os objetivos propostos, a abordagem metodológica desta pesquisa é definida a partir do diálogo com as ciências do trabalho, com o propósito da realização de um estudo de caso com abordagem qualitativa. Nesse cenário, destaca-se a opção pela Ergologia e sua análise pluridisciplinar para pensar a atividade de trabalho dos docentes, sem desconsiderar a análise ergonômica e seus procedimentos de análise laboral. No que se refere à trajetória da elaboração da pesquisa, consideraram-se as contribuições de Minayo (2016, p. 33) para a realização dos seguintes procedimentos:

- Levantamento bibliográfico sobre a alfabetização, enfocando o trabalho docente do alfabetizador;
- Estudo de caso sobre o trabalho de uma das alfabetizadora de uma escola da RME de Goiânia, a partir de observações e diálogos registrados no diário de campo, realização de entrevistas (gerais, de história de vida, de explicitação sobre o trabalho, diálogos nos quais ocorreu a verbalização induzida sobre determinada questão);
- Análise documental das prescrições da SME para o ano de 2018, especificamente para o trabalho do alfabetizador e as prescrições que o trabalhador prescreve para si mesmo.

A partir dos elementos pontuados por Guérin *et al.* (2001, p. 27, fig.8), foram organizadas entrevistas com as três alfabetizadoras da escola, com destaque para a professora analisada, para melhor compreender:

Em relação à professora:

- Características pessoais da profissional;
- história de vida;
- formação profissional – inicial e continuada;
- experiência e os saberes profissionais constituídos ao longo do tempo;
- como se constituíram as experiências pessoais de leitura e escrita;
- condições para a realização do trabalho;
- jornada diária de trabalho;
- questões relacionadas à carreira e valorização;
- tempo destinado às vivências culturais;
- a escolha das atividades propostas e a concepção de língua implícita.

Realizou-se também uma entrevista com integrantes do grupo gestor para melhor compreender alguns elementos relacionados à escola:

- Objetivos institucionais;
- proposta pedagógica;
- gestão escolar;
- recursos;
- contexto social;
- forma de organização dos tempos e espaços escolares;
- o relacionamento entre os colegas de trabalho, entre os profissionais e os alunos, entre os alunos, entre os alunos e os professores, ou seja, entre a comunidade escolar;
- o que fazem as alfabetizadoras da escola, sob quais condições e com quais orientações.

Além das entrevistas com as temáticas apontadas acima, foram realizadas anotações no caderno de campo e registro de alguns diálogos com a professora acompanhada, com a finalidade de esclarecer os motivos e os sentidos das ações desenvolvidas em sala pela trabalhadora. Ao longo de 2018, esses momentos foram enriquecidos mediante a leitura de autores que pensam o trabalho em uma perspectiva ergonômica. Entre eles, destacamos Guérin *et al.* (2001, p.166) e suas pontuações sobre alguns aspectos importantes para a avaliação de ambientes laborais: a compreensão das principais características da atividade, a reconstituição de ações e dos constrangimentos enfrentados (culpabilização, pressão do tempo), os incidentes (problemas), e negligenciados pela gestão, bem como os variados tipos de dificuldades encontrados ao longo da jornada laboral.

Mais que a realização das observações e entrevistas, o processo de compreensão global do processo de trabalho demandou considerar a situação de trabalho, bem como a gestão da SME e seus condicionantes na dinâmica da escola. Para isso, realizou-se a análise documental, tanto da escola como das prescrições propostas pela Secretaria Municipal de Educação, e também se buscou levantar dados importantes para a caracterização do perfil dos professores da RME de Goiânia. Nesse sentido, compreender em um quadro mais amplo as condições de trabalho de um professor na RME possibilita apreender elementos que interferem nas condições de trabalho do professor, como a carga horária de trabalho a que ele se submete diariamente, o crescimento na carreira ao longo dos anos, o tipo e a qualidade das orientações ao trabalho, entre outros.

Para incitar as representações dos trabalhadores sobre o seu trabalho, diferentes tipos de diálogos foram necessários para a realização da pesquisa:

- Diálogos sobre questões gerais: realizados nas primeiras visitas ao campo de pesquisa, com foco em identificar questões iniciais, pertinentes para a presente pesquisa;
- Diálogos específicos: com o intuito de descobrir características significativas do trabalho.

Quanto aos momentos de verbalização do trabalho, a análise focou:

- Verbalização simultânea ao trabalho em sala de aula: realizada por uma instrução prévia, ocorrendo com o trabalhador em situação de trabalho;
- Verbalização retrospectiva: realizada posteriormente às constatações durante as observações.

O uso da verbalização retrospectiva como fonte de coleta de dados foi proveitoso, pois a professora conseguia focar sua atenção para estruturar melhor a sua fala, coisa praticamente

impossível quando ela estava lidando com as crianças em sala de aula. As verbalizações foram importantes procedimentos utilizados ao longo da pesquisa, porém, tem-se aqui a clareza de que existem dimensões da atividade inacessíveis por se encontrarem inconscientes e/ou não possíveis de serem elaboradas e verbalizadas pelo trabalhador.

Nos momentos de conversas a respeito de um tema específico ressaltado pela pesquisadora, buscou-se captar, no conteúdo das falas, ao menos vestígios, ou seja, uma pequena imagem dos sentidos, valores, emoções e saberes envolvidos no trabalho. Como critério, buscou-se encorajar os participantes a fornecer descrições e explicações sobre o que estava sendo feito, como estava sendo feito e o porquê de estar sendo feito. Já nas observações específicas envolvendo o trabalho da professora, pequenas conversas e pontos que chamavam a atenção foram registrados no caderno de campo da pesquisadora, para posterior análise.

O intuito das observações, além de se ater ao trabalho da alfabetizadora, foi também elaborar escritos contendo a transcrição dos diálogos, a pré-categorização da rotina da professora e das práticas de linguagem: leitura, escrita, análise linguística, oralidade e produção textual, elementos esses que “denunciam” também as escolhas e perspectivas utilizadas pela professora, evidenciando o que ela de fato considera importante para alfabetizar.

Guérin *et al.* (2001, p.122) ampliaram nosso olhar para que outras questões fossem observadas:

- O jargão técnico utilizado;
- as explicações fornecidas pela hierarquia;
- as explicações da professora;
- a descrição das tarefas a realizar;
- os objetivos e procedimentos de realização do trabalho.

\*

O texto da dissertação está estruturado em três capítulos. Os dois primeiros tratam do delineamento da base teórica para abordar o trabalho (capítulo 1) e as especificidades do trabalho docente (capítulo 2). Já o capítulo 3 apresenta o contexto em que o trabalho docente é desenvolvido a nível macro, ou seja, na RME Goiânia, e no nível micro: o trabalho de uma professora alfabetizadora nessa Rede de Ensino. Analisa o trabalho prescrito e as dramáticas que envolvem a gestão da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real de uma professora alfabetizadora, buscando perceber algumas das dramáticas dos usos de si dessa trabalhadora.

Então, o capítulo 1 apresenta a perspectiva ergológica, base conceitual desta pesquisa, como uma possibilidade de análise do trabalho. O objetivo é destacar o trabalho como algo complexo, uma complexa atividade humana a ser sempre analisada a partir de condições singulares com foco no protagonismo dos trabalhadores.

Já o capítulo 2 focaliza o trabalho dos professores e suas particularidades como atividade humana. Opta-se aqui pela perspectiva que discute o ensino como um trabalho e o professor como um trabalhador. Também se apresenta, nesse momento, a discussão mais atual sobre a alfabetização e o trabalho do alfabetizador.

O capítulo 3, por sua vez, apresenta o contexto em que o trabalho docente é desenvolvido a nível macro, ou seja, na RME Goiânia, de modo a perceber no nível macro as normas antecedentes e a forma como a organização do trabalho pedagógico impacta as relações que se estabelecem no nível micro: o trabalho da professora analisada. Busca compreender o trabalho prescrito e as dramáticas que envolvem a gestão da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real de uma professora, e analisa alguns elementos perceptíveis de sua atividade laboral. Aponta alguns dados sobre a alfabetização na RME, bem como a análise documental das atuais prescrições feitas para o trabalho do alfabetizador. No estudo de caso, apreende algumas especificidades da escola pesquisada, dos professores participantes da pesquisa e de seus percursos profissionais para compreender as demandas profissionais e as condições de trabalho, e como isso impacta as dramáticas de uma trabalhadora docente.

As considerações finais retomam a discussão proposta nos capítulos e apontam os limites e desafios postos pela atual organização do trabalho do professor alfabetizador.

## **CAPÍTULO 1: A ERGOLOGIA COMO POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DO TRABALHO DOS PROFESSORES**

“O trabalho é infinitamente mais complicado do que podemos imaginar”.  
Duraffourg (2003, p. 68)

O presente capítulo aborda a perspectiva ergológica como uma possibilidade de análise do trabalho. Então, o objetivo é compreender o trabalho como uma complexa atividade humana, algo a ser analisado sempre a partir de condições singulares, considerando a figura dos trabalhadores como os protagonistas<sup>9</sup> da atividade. Estruturalmente, o texto a seguir está organizado em três seções: Primeiramente serão retomadas as contribuições da Ergonomia da Atividade para a análise ergológica. Na segunda seção, serão apresentados os conceitos basilares que orientam a análise do trabalho na perspectiva da Ergologia. Na terceira e última seção, serão evidenciadas as aproximações entre o pensamento ergológico de Yves Schwartz e a proposta dialógica de Paulo Freire. Paulo Freire é também um dos autores referência deste trabalho para tratar da discussão sobre a alfabetização. A ideia de aproximar as reflexões desses dois autores nos instiga a ponderar a relação entre o trabalho e o ensino como possibilidades de emancipação humana. Para isso, é necessário buscar restabelecer os sentidos, os significados, as razões, os valores, os motivos e as crenças que permeiam a atividade dos trabalhadores.

### **1.1- Os contributos da Ergonomia para a análise ergológica do trabalho**

A perspectiva de análise do trabalho docente adotada nesta pesquisa traz as contribuições da análise ergológica. A Ergologia, ao tomar como central a noção de atividade, é uma abordagem sobre o trabalho que busca compreendê-lo considerando as dramáticas que o envolvem, e que enlaçam o corpo, a memória, os valores, saberes e os usos de si dos trabalhadores. E isso possibilita análises minuciosas dos processos de trabalho e daquilo que os homens e mulheres realizam no desenvolvimento de suas atribuições profissionais. Para a

---

<sup>9</sup> Segundo Durive e Schwartz (2008, p. 4), o termo protagonista “se refere aos autores implicados numa atividade. Não somente os trabalhadores ou empregados, mas também os quadros, os dirigentes de empresa e mais amplamente ainda os representantes destes actores na vida social à escala macro. Cada um é convidado a uma *démarche* ergológica para participar na elaboração de saberes e para tirar partido das reservas de alternativas escondidas nas actividades humanas”.

Ergologia, o trabalho é um enigma<sup>10</sup>. Tal perspectiva, a partir da compreensão da atividade, interessa-se, especificamente, pela atividade de trabalho e suas situações sempre específicas e singulares, sendo necessário recorrer aos trabalhadores do terreno, para, na tentativa de aproximação com o trabalho, melhor compreendê-lo, pois “(...) todo trabalho feito ‘como foi mandado’ é sempre, também, um trabalhar de outra maneira” (DI RUZZA; SCHWARTZ, 2003, p. 5).

O ponto de vista da atividade nos estudos sobre o trabalho articula as dimensões psicológicas, sociais e culturais em sua proposição de analisar saberes, valores e atividade. Segundo Schwartz (1996, 2011), a Ergologia dialoga, em especial, com as contribuições de Ivar Oddone e o conceito de comunidades ampliadas, de George Canguilhem, e a noção de capacidade normativa, de Alain Wisner, com a ergonomia da atividade e o estudo das situações a partir do ponto de vista da atividade. Dessa forma, o objetivo central de uma análise ergológica é compreender a realidade complexa da atividade laboriosa para conhecer sob quais condições ela se realiza, considerando que o homem recompõe o seu meio de trabalho para tornar o trabalho possível.

Nesse viés, buscar compreender a atividade é se aproximar dos trabalhadores para melhor perceber como o trabalho pode se realizar, e como é efetivado (trabalho real), visto que as normas (trabalho prescrito) são insuficientes para descrever a complexidade das situações reais de trabalho e a forma inusitada com a qual o ser vivente se faz normativo. Para a Ergologia, esse movimento abarca o debate de normas antecedentes e de transgressões em relação ao meio, que resultam frequentemente em renormalizações. O trabalho, nesse sentido, é imprevisível, mesmo sendo indispensáveis as prescrições.

A gestão da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real demanda a convocação dos saberes investidos do trabalhador para lidar com as lacunas que se apresentam. Esse movimento aponta, sempre de forma singular, a personalidade, a posição hierárquica, os valores, a cultura, a ideologia, a história individual e também do coletivo de trabalho a que o trabalhador pertence, entre outros fatores. Assim, a atividade pressupõe um lugar de dramáticas, escolhas, arbitragens, debate de valores e normas, sendo que

Toda forma de atividade em qualquer circunstância requer sempre variáveis para serem geridas, em situações históricas sempre em parte singulares, portanto escolhas a serem feitas, arbitragens – às vezes quase inconscientes – portanto, o que eu chamo de “usos de si”, “usos dramáticos de si” (SCHWARTZ, 1996, p.151).

---

<sup>10</sup> Cf. Schwartz, Yves; Durrive, Louis. *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007.

Essa forma de analisar o trabalho surge com as contribuições da Ergonomia, que, com base no princípio de “compreender o trabalho para transformá-lo” (GUÉRIN *et al.* 2001; WISNER, 1994), busca elementos para a intervenção nas situações de trabalho, a partir de uma investigação onde o trabalho acontece, próxima dos trabalhadores, os chamados trabalhadores do terreno. A Ergonomia aponta a necessidade de uma investigação apurada do contexto real de trabalho para compreender o que se passa no trabalho realizado, ou seja, o que os trabalhadores efetivamente fazem, como fazem, em quais condições e como isso repercute e se relaciona com as estruturas técnicas, econômicas e sociais da organização (GUÉRIN *et al.*, 2001). Esse levantamento do contexto é fundamental para o ergonomista indicar suas proposições, considerando as demandas reais, embasado no pressuposto de que é necessário adaptar o trabalho ao homem, e não o homem ao trabalho.

A Ergonomia anglo-saxônica surgiu na Grã-Bretanha em 1947, tendo como contexto histórico o momento pós-Segunda Guerra Mundial. A primeira associação na Inglaterra foi a *Ergonomic Research Society*, cujo intuito era propor estudos que partissem das necessidades humanas no trabalho, buscando adaptar a máquina ao homem e se contrapondo aos conhecimentos da psicotécnica operados até então. Ela considerou os fatores humanos, porém, com foco na elaboração e no aprimoramento de dispositivos, máquinas e instrumentos. Tais circunstâncias foram instigadas pelos danos ocasionados ao organismo humano como consequência do processo de industrialização. A necessidade de atenuar os esforços humanos em situações extremas provocou pesquisas realizadas por uma equipe multidisciplinar, tendo em vista que vários conhecimentos de diferentes áreas seriam necessários para melhorar as condições de trabalho (SOUZA E SILVA, 2003).

Simultaneamente, a França começa a realizar estudos ergonômicos, contudo, o foco é outro: a observação do trabalho humano e a indagação sobre a atividade humana no trabalho, considerando que até mesmo trabalhos socialmente tidos como simples, como no caso de maquinistas e telefonistas, envolviam questões complexas. Tais pesquisas se fortaleceram, entretanto, só conseguiram estatuto institucional a partir da década de 1960. Sobre as duas abordagens citadas acima, Silva e Ramminger (2014, p. 4753) relatam:

A análise ergonômica, como nos explicam Leplat e Hoc e Montmollin, tem duas grandes abordagens: uma, identificada com as experiências estadunidenses e britânicas, centrada no componente humano (*human factors*) do sistema homem-máquina; e outra, que se desenvolveu a partir dos países francófonos, privilegiando a análise da atividade situada, expressão da interação dinâmica entre sujeito e tarefa. O objetivo da primeira abordagem é adaptar os dispositivos tecnológicos às características e limites dos seres humanos e, para tanto, prioriza métodos científicos baseados na generalização e quantificação. Já a segunda, traz como uma das principais

contribuições a diferenciação entre trabalho prescrito e trabalho real, avançando para os conceitos de tarefa e atividade.

Feições diferentes dessas duas abordagens são justificadas pelas especificidades da constituição histórica dos países em que estavam imersas<sup>11</sup>. A Grã-Bretanha foi influenciada por uma orientação positivista que concebia o ser humano a partir de uma perspectiva instrumental. Disso resultou um viés de estudos com base na adaptação da máquina ao homem, direcionando a criação de locais adequados de trabalho, o aperfeiçoamento do maquinário e a proteção contra acidentes laborais. Já a França, em outra perspectiva, direcionou a pesquisa para a compreensão da adaptação do trabalho ao homem, uma Ergonomia preocupada com a análise e compreensão da atividade de trabalho visando a sua transformação.

Em um primeiro olhar, parece que são abordagens semelhantes, porém, o estudo mais aprofundado da discussão elaborada até então na França apreende o trabalho como algo mais complexo a partir da análise *lato sensu*. Essa complexidade levanta questões epistemológicas ao conceituar a atividade a partir da noção de trabalho real, ou seja, o que de fato, em situações reais, o trabalhador põe em movimento para realizar verdadeiramente o seu trabalho. Para a Ergonomia, o termo atividade refere-se à realização sempre singular de um trabalho, considerando tanto o trabalho prescrito quanto as variabilidades (técnicas, subjetivas, entre outras), que devem ser geridas pelo trabalhador nas situações reais de trabalho. Dessa forma, a atividade contempla a realização (sempre singular) de um trabalho, considerando tanto o trabalho prescrito quanto o trabalho real (GUÉRIN *et al.*, 2004). Entre as principais contribuições da Ergonomia para a Ergologia, destaca-se essa compreensão sobre a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

A abordagem francesa concebe o trabalho como uma atividade enigmática, na qual o trabalhador renormaliza o meio mediante dramáticas entre o que lhe é proposto (trabalho prescrito) com o que lhe é exigido, a partir de demandas reais (trabalho real), sendo impossível definir e analisar o trabalho claramente “de fora”. Essa vertente de análise do trabalho foi nomeada de Ergonomia situada ou Ergonomia da atividade.

Em tal perspectiva, o termo trabalho prescrito refere-se a “um conjunto de condições e exigências a partir das quais o trabalho deverá ser realizado, ou seja, incluindo tanto as condições dadas para a realização de um trabalho (ambiente físico, matéria-prima, condições socioeconômicas), como as prescrições propriamente ditas (normas, ordens, resultados exigidos”. Dessa forma, essa perspectiva reconhece que em todo trabalho humano (como as

---

<sup>11</sup> Especificamente sobre essa discussão, consultar Wisner (2004), Alves (2009), Guérin *et al.* (2004).

atividades mecânicas e manuais) existe operações inteligentes e atividade mental (SILVA; RAMMINGER, 2014, p. 4753). Já o termo trabalho real, na perspectiva da Ergonomia francófona, refere-se à atividade de trabalho propriamente dita, considerando variabilidades: técnicas, subjetivas, entre outras (Idem).

A Ergonomia constitui-se um estudo minucioso na correlação entre os determinantes das situações de trabalho, gerando consequências tanto individuais como coletivas. O foco dessa investigação é compreender as situações reais do ofício, suas condições materiais, forma de organização e seus múltiplos determinantes, bem como os sujeitos envolvidos, ou seja, todo o contexto que envolve o trabalho para intervir nesse processo.

A análise ergonômica apresenta uma natureza interdisciplinar e conta com a contribuição de disciplinas como a psicopatologia e a fisiologia do trabalho, a psicologia, a sociologia, a epidemiologia do trabalho, economia, medicina do trabalho, entre outras (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. XVII). O objetivo não é tomar o lugar de profissionais com discussões específicas, mas construir uma relação com tais profissionais e outras áreas do conhecimento que permitam contribuições para interpretar a complexidade do trabalho e seus sujeitos. O que se espera é a contribuição desses profissionais para promover a transformação do trabalho, suas condições materiais e técnicas, suas normas, a partir das demandas reais, sua realidade e seus resultados, tanto para que as pessoas trabalhem melhor quanto para alcançarem os objetivos de seu trabalho. Sobre a Ergonomia, Durrive e Schwartz (2007, p. 297) consideram que

O prefixo *ergo* vem de uma palavra grega que significa <<ação, trabalho, obra>>. Aponta para a energia, a vitalidade daquele que trabalha; a ênfase não está no trabalho visto por uma pessoa exterior. Aí está o ângulo sob o qual abordamos o trabalho: colocamo-nos tanto quanto possível do ponto de vista daquele que trabalha. Nós nos centramos sobre a relação que a pessoa estabelece com o meio no qual ela está engajada. A Ergonomia examina essa relação entre o homem e o meio sob o ângulo da saúde.

A compreensão dessa relação entre o homem e o meio é fundamental para apreender a correlação entre as condições dadas, os determinantes das situações de trabalho e suas consequências para os trabalhadores. Sendo *sui generis*, a análise da atividade para a Ergonomia é algo complexo, uma vez que “buscar compreender o ponto de vista da atividade é restabelecer sentidos, significados, razões, valores, motivos e crenças que permeiam as ações do sujeito humano no trabalho” (CUNHA, 2006, p. 2). É nessa singularidade que se manifestam os “furos nas normas”, ou seja, aquilo que as prescrições (o que é solicitado ao trabalhador) não conseguem antever. Sobre isso, Hubault esclarece:

A Ergonomia nasceu de uma descontinuidade, que obriga se distinguir o que se solicita ao trabalhador (a tarefa) e o que isto, para ser realizado, solicita a ele. Esta

descontinuidade vem de um conflito de lógicas, e a competência do(s) operador(es) é precisamente encontrar os meios para gerenciá-los, por meio de compromissos operatórios que constituem sua atividade. Nisto, a atividade participa de uma criação, um processo de emergência de uma “solução” que não resolve nada definitivamente, mas que o operador gerencia, sob uma forma necessariamente contingente e mutável, o “problema” que a exigência de (se) produzir (questão de desempenho) lhe coloca continuamente (HUBAULT, 2004 *apud* PETRUS, 2017, p. 106-107).

Nesse gerenciamento particular das condições dadas frente ao solicitado aos trabalhadores, destaca-se uma dimensão individual da atividade que se articula à dimensão coletiva do ofício. Essa dimensão do humano no trabalho evidencia as singularidades dos indivíduos, suas histórias individuais e sociais. A dimensão coletiva destaca a forma de constituição histórica desse coletivo de trabalho, como se organizam e geram as demandas e “infidelidades do meio”.

A partir disso, o desafio posto ao analista do trabalho é se colocar frente às demandas normativas do meio, à singularidade dos trabalhadores e à forma com que esses geram e ressignificam a atividade. Também é analisar a situação de trabalho, relacionando atividade, produção e saúde. Para Guérin *et al.* (2001, p. 17):

O analista do trabalho sempre se defronta com a singularidade de uma pessoa que, no ato profissional, põe em jogo toda a sua vida pessoal (história, experiência profissional e vida extraprofissional) e social (experiência na empresa, identidade e reconhecimento profissional). Mas, ao mesmo tempo, defronta-se com o modo como essa singularidade fundamental é objeto de uma gestão socioeconômica por parte da empresa: política social e gestão de recursos humanos tendo por “objeto” os trabalhadores, a escolha das condições e objetivos de produção determinando o uso social dessa população.

Essa dimensão singular expressa a atividade na concepção de regulação individual ao se referir a sujeitos que se colocam como humanos no trabalho. Sujeitos esses que adquirem, de forma distinta, ao longo de suas experiências laborais, a percepção auditiva, visual, muscular e até mesmo sinestésica de sua atividade. E, além disso, ressignificam as normas e as variabilidades (de suas ações, do sistema técnico-organizacional, de si próprio, de suas relações com outros trabalhadores) de maneira diversa (extrapolando a dimensão das tarefas), mesmo acordando e compondo o mesmo coletivo de trabalho. Essas experiências tão diversas, segundo Guérin *et al.* (2001), apontam a contraposição da visão de “trabalhador médio”, pois a diversidade interindividual destaca constrangimentos, dificuldades e eventos inigualáveis.

Por isso, o “mesmo posto de trabalho”, ocupado por duas pessoas diferentes, apresentará duas situações de trabalho específicas: os operadores altos ou baixos adotarão posturas diferentes, o que tem mais experiência desenvolverá estratégias diferentes daquele que tem menos. Os esforços, os raciocínios usados e a fadiga resultante não serão equivalentes, mesmo que o resultado produzido pareça idêntico. (*Ibid.*, p. 51).

A ideia de homem médio pré-definida pela lógica da produção industrial clássica é problemática e brevemente refutada pela análise ergonômica e ergológica. Esta, fundamentada em Alain Wisner (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007, p. 52), aponta a singularidade dos trabalhadores, das histórias de vida/laboral, das necessidades, itinerários, valores e saberes implicados na atividade. Dessa forma, a ideia contida no termo “trabalhador médio” refere-se a uma restrição ao modelo de homem-padrão. Segundo Guérin *et al.* (2001, p. 52), “o trabalhador médio não existe. Homem ou mulher, mais ou menos jovem, baixo ou alto (...) cada pessoa tem também a sua própria história, sua própria experiência. Os constrangimentos, as dificuldades, e os eventos positivos que cada um encontra fora de seu trabalho variam (...)”.

Cabe demarcar que até mesmo no estado de um mesmo sujeito existem variações, que são conceituadas segundo o linguajar ergonômico como as variações intraindividuais. Essas variações podem ocorrer a curto prazo: diariamente (apontando os efeitos dos ritmos biológicos e a fadiga ao longo do dia), semanal e trimestralmente (pelo acúmulo da fadiga); assim como a longo prazo: interferindo ao longo dos anos da vida ativa do trabalhador (apontando os efeitos do envelhecimento biológico e dos efeitos das condições de trabalho, estas que levam os trabalhadores ao longo dos anos a elaborar estratégias e desenvolver habilidades para se poupar). Segundo Guérin *et al.* (2001, p. 51-52), até mesmo as patologias, as agressões à saúde e os riscos a que estão expostos os trabalhadores são singulares, pois a forma com que o trabalhador se afeta é distinta. Nesse sentido, esses autores explicam que

(...) a variabilidade interindividual torna difícil a interpretação de certos sofrimentos relatados pelos trabalhadores: uma mesma causa pode produzir efeitos diferentes conforme o indivíduo, um mesmo fator da situação de trabalho pode acarretar efeitos sobre a saúde de um, mas não na de outro (*Ibid.*, p. 64).

Por outro lado, a dimensão coletiva da atividade é apontada na articulação do trabalhador com seus pares, exemplificada na cooperação para a realização conjunta, interdependente de uma tarefa que se ajusta aos modos operatórios de acordo com as informações estabelecidas pelo grupo. Guérin *et al.* (2001, p. 60) percebem como constante nas dimensões coletivas da atividade os seguintes elementos:

- A *coordenação* pressupõe operadores que devem levar em conta mutuamente o ordenamento de suas ações e respectivas decisões, mesmo tendo objetivos imediatos diferentes.
- A *co-ação* é a forma particular de coordenação em que operadores realizam ações paralelas, devendo convergir num dado momento.
- A *cooperação* implica em operadores trabalhando num mesmo objeto de trabalho, numa relação de dependência mútua.
- A *colaboração* estabelece relações entre trabalhadores que habitualmente não trabalham no mesmo objeto, mas compartilham suas competências para lidar com uma situação particular ou famílias de situações.

Esclarece-se, também, que a dimensão coletiva da atividade está inserida em um contexto estruturado por regras, formas de agir, convenções e gêneros do ofício, bem como por acordos e convenções produzidas coletivamente.

A partir da consideração do caráter singular e coletivo da análise do trabalho, a Ergonomia menciona variáveis internas e externas que interferem no ofício, ao alterar a forma como a atividade se constrói. As variáveis internas relacionam-se aos indivíduos, suas propriedades gerais, características particulares e até mesmo as orgânicas, aos saberes adquiridos ao longo dos anos, à personalidade e aos projetos individuais. As variáveis externas referem-se aos contextos organizacionais, aos objetivos postos pela empresa, aos meios postos para a produção ou o fornecimento de serviços – previsíveis e imprevisíveis. Segundo Guérin *et al.* (2001), o levantamento e a análise das dimensões coletivas e individuais do trabalho, considerando as variabilidades do meio e dos indivíduos, proporcionam ao ergonomista a proposição de ações relacionadas às ferramentas, aos dispositivos técnicos, aos equipamentos, à forma de organização do trabalho e à formação continuada sugerida.

## 1.2- A Ergonomia da Atividade

Os contributos da Ergonomia da atividade são essenciais para a superação das lógicas taylorista e fordista, que buscam dissociar o saber do fazer no trabalho, bem como obter o controle total dos processos de trabalho a partir do modelo de organização científica do trabalho. Para Taylor (1995), o controle sobre as seguintes atribuições realizadas durante o processo de trabalho, no molde de “passos para a eficiência”, garantiria êxito aos gestores:

Primeiro - Desenvolver para cada elemento do trabalho individual uma ciência que substitua os métodos empíricos.

Segundo - Selecionar cientificamente, depois de treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador. No passado ele escolhia seu próprio trabalho e treinava a si mesmo como podia.

Terceiro - Cooperar cordialmente com os trabalhadores para articular todo o trabalho com os princípios da ciência que foi desenvolvida.

Quarto - Manter divisão equitativa de trabalho e de responsabilidade entre a direção e o operário. A direção incumbe-se de todas as atribuições, para as quais esteja mais bem aparelhada do que o trabalhador; ao passo que no passado quase todo o trabalho e a maior parte das responsabilidades pesavam sobre o operário (TAYLOR, 1995, p. 40-41).

Essa substituição dos modos de fazer do trabalhador (o que ele aprende com o tempo), a divisão técnica do trabalho entre gestores e executores, o domínio total do processo de trabalho são princípios que buscam orientar a lógica da produção mediante a seleção de poucos

trabalhadores, o aumento da produção e a redução de custos. A tentativa de implementar tal propositura aponta alguns elementos básicos: o estabelecimento de normas rígidas e individuais, padronizando ferramentas e condições de trabalho, a instauração da lógica de treinamento (separar, treinar, remunerar adequadamente), a adaptação do trabalhador e a divisão equitativa do trabalho e das responsabilidades entre o operário e a direção.

A abordagem taylorista fundamenta-se, conceitual e metodologicamente, a partir da instauração de leis gerais por meio da observação, experimentação planejada, acompanhamento e controle dos processos no trabalho; assim, pretende instaurar uma racionalidade única: o “*the one best way*” da administração científica. Na visão de Taylor, o desenvolvimento industrial do início do século XX potencializava os processos de trabalho, a produção, a partir da separação entre os *experts*, que concebem e prescrevem o que deve ser realizado por outros, e os executores, que meramente encarregam-se das tarefas. Dessa maneira, prevalecia uma standardização (padronização genérica) para o padrão produtivo, tentando eliminar as singularidades humanas no processo de trabalho.

Para a Ergologia, tal proposição é “impossível” e “invivível”. Impossível, pois, por mais que o trabalho seja antecipado e controlado, esse controle não consegue conter as renormalizações de um homem que se coloca de forma integral perante o meio. Também se justifica impossível, uma vez que a pré-standardização exaustiva das atividades humanas e laborais jamais conseguirá conter, mesmo que ínfimas, as renormalizações, os gestos e os modos operatórios de um homem que trabalha. Isso dá base para a generalização ergológica que aponta uma pré-standardização da atividade humana como algo impossível (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007, p. 21-30).

O conceito de tarefa nessa discussão deve ser compreendido como a prescrição de objetivos e de procedimentos a serem operacionalizados. A tarefa refere-se à noção de um conjunto de objetivos fornecidos aos trabalhadores a fim de apreenderem o trabalho de forma concreta com foco no aumento do trabalho produtivo (GUÉRIN *et al*, 2004), e está relacionada a um agir adequado a um fim, em um meio cultural. O termo tarefa não considera o imprevisível e as singularidades dos trabalhadores, mesmo sendo imposta a eles.

Já o conceito de atividade é comentado por Durrive e Schwartz (2007, p. 19) como “um élan de vida e de saúde, sem limite pré-definido, que sintetiza, atravessa e liga tudo o que as disciplinas têm representado separadamente: o corpo e o espírito; o individual e o coletivo; o fazer e os valores; o provado e o profissional, o imposto e o desejado etc.” Para Schwartz (2007), um corpo si em atividade sempre recomporá o seu meio em um processo de composição e renormalização, ou seja, um verdadeiro debate de normas a partir de seus valores e saberes.

A Ergonomia da atividade, ao considerar o homem no trabalho e a complexidade que envolve esse processo, questiona e refuta os argumentos lançados pela lógica da “eficiência taylorista”, por esta desvalorizar e até mesmo negar a atividade do trabalhador. Essa negação torna-se explícita quando os apontamentos tayloristas reduzem a finalidade de alguns postos de trabalho à mera execução de ordens. Nesse aspecto, são necessários alguns esclarecimentos.

Em um primeiro ponto, a Ergonomia esclarece que o trabalho jamais poderá ser meramente um “cumprir ordens” e nesse entendimento os conceitos desenvolvidos pela ergonomia de trabalho prescrito e trabalho real são essenciais na busca de melhor compreender o que se passa no trabalho. Destaca-se aqui a principal contribuição da Ergonomia: a descoberta da distância entre o trabalho prescrito (o que se pede ao trabalhador) e o trabalho real (o que de fato é realizado). Um segundo ponto a destacar é a singularidade dos trabalhadores e suas demandas laborais na interpretação dessas prescrições frente às necessidades que o meio os impõe, pois “a atividade de trabalho é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto de prescrição” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p.15). Por fim, esses elementos destacam a necessidade de se analisar a atividade humana no trabalho diante da impossibilidade de padronizar a atividade humana, de evidenciar um perfil de trabalhador médio e o desenvolvimento de funções em um meio estável.

Assim, analisar o trabalho a partir do ponto de vista da Ergonomia demanda considerar diferentes elementos relacionados aos sujeitos, como: idade, sexo, tempo de serviço, saúde, formação e percurso profissional, entre outros. Demanda ainda compreender os contextos em que esses sujeitos estão imersos: objetivos, organização do trabalho, prescrições realizadas, condições de infraestrutura, recursos humanos, condições salariais e de carga horária de trabalho, exigências, sanções, benefícios, entre outros.

As contribuições da Ergonomia para a análise do trabalho são importantes, porém, ainda não conseguem “iluminar” questões elementares sobre o objeto de trabalho da presente pesquisa. Compreender o trabalho docente de uma alfabetizadora exige perpassar também pelos sentidos desse trabalho para o trabalhador e, conseqüentemente, sobre os valores e saberes implicados no trabalho. Para realizar tal feito, necessita-se de uma abordagem que amplie a perspectiva ergonômica e evidencie também a atividade humana do trabalhador. Para isso, serão utilizados, a seguir, os aportes da Ergologia.

### **1.3- A Ergologia, o Trabalho e a perspectiva da atividade**

A Ergologia nasce no final do século XX, especificamente na década de 1980, a partir da necessidade real de compreensão acerca das mudanças históricas e sociais no mundo do trabalho, notadamente no contexto europeu. Naquele momento histórico, eram recorrentes os questionamentos a respeito das mudanças que estavam acontecendo na economia e no trabalho. Em meio às incertezas daquele período, alguns teóricos indagavam sobre o que de fato mudou, especialmente para a classe operária, e como isso poderia interferir no conceito e na organização do trabalho.

Inicialmente, o termo Ergologia esteve ligado a discussões de dois grupos: o do linguista Jean-Marie Gagnepain e do filósofo Yves Schwartz. Segundo Alves (2009, p. 90),

A Ergologia para Gagnepain corresponde a um dos polos de um sistema analítico configurado por quatro ciências do homem diferentes, a saber: Linguística, Sociologia, Axiologia e, finalmente, Ergologia. Trata-se de uma tradição constituída na Universidade de Rennes, fala-se então em “Escola de Rennes”, como preferem continuadores do projeto de Gagnepain. O projeto de Yves Schwartz é distinto. Vatin (2006) conta que Schwartz reconstrói o conceito de Ergologia independentemente do elaborado por Gagnepain. O esforço teórico e metodológico de Schwartz, sempre segundo Vatin, é atravessado por uma concepção de filosofia do trabalho engajada na ação ergonômica. Tais esforços remontam ao início dos anos 80, mas somente mais tarde a noção de Ergologia se constituiu de modo mais preciso na obra do autor. O projeto de Schwartz não visa constituir uma nova disciplina científica, como, ao que parece, pretendia Gagnepain, daí a preferência pela expressão “abordagem ergológica”, “processos ergológicos”, “paradigma ergológico” (VATIN, 2006, p. 4). O interesse era muito mais elaborar uma noção aberta e que possibilitasse evocar uma atitude filosoficamente atenta à atividade humana.

A análise ergológica, realizada a partir dos estudos de Yves Schwartz, do linguista Daniel Faïta e do sociólogo Bernard Vuillon, será a opção de análise do presente estudo (SCHWARTZ, 2006, p. 458). As bases conceituais de tal pensamento constituem-se a partir das contribuições de três médicos: Alain Wisner, com as discussões sobre a descoberta da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, bem como a compreensão da Ergonomia da atividade, com base no ponto de vista da atividade; Ivar Oddone e o conceito de comunidades científicas ampliadas, com base em suas experiências com o movimento dos operários italianos; George Canguilhem, com a discussão sobre a filosofia da vida e a noção de capacidade normativa para a compreensão da capacidade humana de instituir normas diferentes para cada condição diferente, entre outros.

Ivar Oddone inspira a Ergologia com o conceito de comunidades científicas ampliadas. Oddone inicia esse estudo a partir do trabalho com operários italianos (Movimento dos Operários Italianos – MOI), nas décadas de 1960 e 1970, com o objetivo de produzir conhecimentos em prol da saúde dos trabalhadores. O teórico aponta a questão da experiência laboral como o ponto central da análise sobre o trabalho. Destaca o conceito de competência

como algo mais amplo que a competência técnica, constituindo-se um patrimônio de experiências coletivas (TRAJANO, 2012).

George Canguilhem, por sua vez, contribui para a formulação do pensamento ergológico ao subsidiar as noções de atividade e de normas antecedentes. É a noção de normas antecedentes e de homem como sujeito normativo que instiga a Ergologia a refletir sobre um homem que, pelo trabalho, reconfigura, modifica e recompõe seu meio em uma relação enigmática. Essa relação entre o indivíduo e o meio é normativa para Canguilhem, elo em que a vida se institui como o seu próprio meio, não ocorrendo a submissão do indivíduo perante o meio, pois o ser vivente sempre busca um debate de normas entre o homem e o meio na tentativa de dominar e acomodar o que o meio lhe propõe. Essa capacidade normativa é vida, em contraposição à doença que seria a perda dessa potência de se renormalizar para além do que está posto como norma.

Nesse sentido, a vida é oposição à inércia e o conceito de atividade, em Canguilhem, está relacionado à ideia de oposição à inércia e à indiferença, enfim, em atividade vital, um uso de si “por si” e “por outros”, um debate de normas que implica uma problemática, uma dramática dos usos de si. Dramática essa que demanda a mediação de valores entre o vivente e o seu meio. Sobre essa polêmica, Schwartz (2004, p. 25) esclarece que “a negociação dos usos de si é sempre problemática, sempre lugar de uma *dramática*. A atividade industriosa é sempre um *destino a viver*” (grifos nossos). Nesse sentido, essa negociação afeta o engajamento do trabalhador, tanto de forma benéfica, ao tratar de homens que se colocam em atividade ao tomarem o trabalho como fonte de aprendizagem, confronto entre saberes e um ambiente de vida, quanto maléfica, ao ser motivo de patologias desencadeadas pelo trabalho expropriado.

O subsídio teórico de Ivar Oddone e George Canguilhem é fundamental para a elaboração da concepção de trabalho como fonte de vida e aprendizagem, convocando saberes e valores de homens que se colocam no trabalho. Na realização de pesquisas segundo a abordagem ergológica, o pesquisador deve se dispor a aprender com o trabalhador (elemento central de análise), compreendendo que o ato de “fazer falar a experiência dos trabalhadores” envolve a confrontação dos saberes científicos do pesquisador com os saberes da experiência desses trabalhadores. Essa confrontação entre diferentes tipos de saberes e valores tensiona as dimensões macro e micro do trabalho para desvelar o real da atividade, fato que nesse movimento motiva a elaboração de novos saberes.

As reflexões postas pela análise ergológica consideram, com base na Ergonomia da atividade, a distância ressingularizada entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Nesse intervalo, a atividade emerge como vida e possibilidade de transgressão à norma posta: debate

de valores e normas, escolhas e indagações que convocam o indivíduo subjetivamente no trabalho para renormalizá-lo. Tal proposta envolve uma contraposição da abordagem mecanicista de heterodeterminação da atividade e da equiparação entre homens e máquinas. A Ergologia aponta que o homem, sujeito de norma, sempre recompõe o seu meio de trabalho, modificando-o e renormalizando-o. Entre os pressupostos da Ergologia, têm-se: a noção de atividade; a consideração de um campo de debates de normas em atividades realizadas por seres humanos; a existência de uma dialética: universalidade – ressingularização; e um regime de construção de saberes (BORGES, 2004).

Renormalização aqui se refere a um processo que está na essência do conceito de atividade. Refere-se à capacidade de os homens, quando expostos às normas ou exigências externas a eles, reinterpretarem essas normas propostas, reconfigurando o meio como o seu meio. Isso se deve ao fato de sempre ocorrerem lacunas normativas (pois nunca será possível prever e prescrever totalmente o trabalho), e ainda de suceder a variabilidade das situações locais e da própria condição singular na qual os homens se fazem homens, sempre reinterpretando as normas. Em Canguilhem, aponta-se aqui uma questão filosófica mais profunda sobre esse processo, que envolve a questão da impossibilidade de viver em conformidade total com as normas externas. Impossível porque os homens nunca se submetem a serem meros instrumentos de prescrições pensadas pelo meio. Tal fato, para a Ergologia, é apontado como um processo de apreciação e avaliação individual perante as normas antecedentes que buscam se impor ao homem (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007).

Tal perspectiva encaminha os conceitos da Ergonomia da atividade, contribuições da escola francesa de Ergonomia, como o conceito de trabalho prescrito e trabalho real; ideias essas fundamentais para a elaboração do conceito de atividade, o qual é definido por Schwartz (2007, p.12) a partir de três aspectos principais:

[1] atividade é um conceito transgressivo, sintético e não localizável, é a ideia que vem à mente quando tentamos recosturar o ser humano enquanto unidade, pois a atividade penetra todas as dimensões do ser; [2] a atividade evita o *impossível e o invivível*, pois cria espaços para que o trabalhador opere também de acordo com suas próprias normas de vida, funcionando como uma espécie de mediação entre o individual e o coletivo, o singular e o universal, o micro e o macroscópico; e [3] a atividade pressupõe debate das *normas antecedentes*, isto é, tudo aquilo que antecede a realização do trabalho e entra em dialética no momento de sua realização, o *trabalho prescrito*, ou seja, as regras que visam normatizar a realização da atividade, e as *renormalizações*, as pequenas modificações na realização do trabalho em relação àquilo que foi prescrito e que caracterizam o trabalho como único e singular, mas, também, como coletivo e cultural, visto que tais modificações implicam escolhas e valores tanto da ordem individual quanto da ordem social.

Dessa forma, compreender a atividade de trabalho exige a consideração de dramáticas invisíveis, bem como a impossibilidade de um agir mecânico por parte do trabalhador, pois esse

sempre modifica, transforma, “desobedece” e renormaliza as normas antecedentes para lidar e gerir o que lhe é proposto. Nessa perspectiva, o trabalho configura-se em ambiente de vida, aprendizagem e confronto entre saberes, mas também pode ser motivo de tortura, sofrimento e penosidade quando desapropria e interdita o trabalhador.

Assim, na análise ergológica, amplia-se o conceito de trabalho prescrito para a noção de norma antecedente e o conceito de atividade como atividade industriosa, espaço de um debate de normas em um meio.

Mas o que é a atividade industriosa, conceito central para a Ergologia? A realização do trabalho é sempre “o encontro de encontros”, entre o que antecede a realização da tarefa e o momento de sua realização. Engloba, a ação, os processos técnicos, as regras instituídas, as políticas econômicas, os coletivos de trabalho, o meio da realização, o sujeito que trabalha (seus valores, saberes e regras próprias) (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007).

O ponto de vista da atividade caracteriza a atividade industriosa como as estratégias desenvolvidas pelo trabalhador em seu ofício para gerir a distância entre a tarefa prescrita e o trabalho realizado, que são as microgestões, condutas, decisões. Assim como a Ergonomia da atividade, ela se contrapõe às ideias com raízes nos modelos taylorista e fordista de organização do trabalho. Frederick W. Taylor (1995) propõe a tentativa de instituição de uma racionalidade única, com base no modelo “*The one best way*”, que é o surgimento de técnicas de gestão que apresenta várias ambiguidades, a partir da centralidade de uma discussão que busca separar, dividir o trabalho em concepção e execução, um processo de produção alicerçado no controle do tempo, da instauração de tarefas fragmentadas e de produção intensificada. Tal proposição é uma tentativa de simplificar as tarefas para que o trabalhador seja um mero executante e produza mais e mais rápido.

Dessa forma, Taylor (1995) propõe um padrão genérico ao trabalho, o modelo taylorista de organização do trabalho, na tentativa de eliminar as singularidades do processo laboral, dos indivíduos, da matéria-prima, dos utensílios, da manufatura, do transporte, entre outros aspectos. É pensando o trabalho pela simples questão do tempo que tal autor não considera que existem outras lógicas implícitas nas situações de trabalho, que o trabalho não pode ser racionalizado a tal ponto, pois o trabalhador gera e conduz processos o tempo todo. Ou seja, os sistemas possuem imperfeições e demandam o humano, um humano que estabelece sentidos para o seu trabalho.

Para a Ergologia, o espaço de trabalho é sempre um meio de cultura, sociabilidade, aprendizagem, onde cada trabalhador, a cada dia, vivencia-o de uma forma. Para Schwartz (2000, p. 38),

A variabilidade em todas as situações de trabalho faz com que os problemas não sejam resolvidos, mas constituídos. (...) toda situação de trabalho é, de alguma forma, experiência, reencontro: ela coloca à prova normas e valores antecedentes em uma situação histórica sempre em parte singular. (...) A atividade de trabalho propõe, convoca, impõe escolhas e arbitragens. Nunca é o retorno do mesmo. A realidade e a materialidade desses encontros obrigam a levar a sério o fato de que os valores são também convocados em uma espécie de prova de fogo que os avalia e julga segundo sua capacidade de tratar esses reencontros.

Esse olhar plural sobre o trabalho e, conseqüentemente, sobre o trabalhador, interrogando os valores dos humanos que trabalham, é justamente a maior contribuição da Ergologia. Contribuição essa que os modelos taylorista e fordista ignoram ao desconsiderar o fato de todo o trabalho demandar uma gestão singular por parte do trabalhador frente ao seu trabalho, envolvendo seus valores e saberes mesmo em trabalhos tidos socialmente como simples. O taylorismo e o fordismo, modelos de organização do trabalho, buscam aumentar os índices de produtividade utilizando-se de uma racionalidade que acaba por impor uma forma de trabalho desprovido de sentido aos trabalhadores. Para ambos, o trabalho é mera execução dos empregados frente aquilo que é pensado por outros, ou seja, mera repetição de técnicas. Dessa maneira, separam-se na organização taylorista, rigorosamente, executantes e gestores (os planejadores para a ação de terceiros), algo impensável a partir da Ergologia. Para a Ergologia, todo trabalho requer do corpo-si a utilização de complexos mecanismos que envolvem os usos de si para gerirem as dramáticas a que os trabalhadores são convocados. Segundo o pensamento ergológico, o trabalho traz, em sua essência, as particularidades de quem o realiza, um corpo carregado de história, algo impossível de se adaptar aos padrões homogeneizantes da lógica taylorista.

Essa singularidade do homem no trabalho o leva a racionalizar “alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007, p. 44), que constitui o que a Ergologia conceitua de corpo-si. O conceito de corpo-si, apresentado ao longo do texto, apreende a ideia de um eu-corpo, ou seja, a complexidade do corpo considerando as dimensões biológica, histórico-cultural, psíquica, consciente, inconsciente e até mesmo sinestésica. O glossário da Ergologia esclarece:

(...) o trabalho não existe sem alguém que trabalha. É difícil nomear este sujeito, porque isso subentenderia que ele se encontraria bem delimitado, definido. Ora, se a actividade é efectivamente conduzida por alguém em carne e osso, - ela inscreve-se em funcionamentos neuro-sensitivos de tal forma complexos que não se consegue dar a volta – esta actividade tem, além disso, prolongamentos que ultrapassam a pessoa física. São solicitados e mesmo incorporados, inscritos no corpo: o social, o psíquico, o institucional, as normas e os valores [do contexto e retrabalhados], a relação às instalações e aos produtos, aos tempos, aos homens, aos níveis de racionalidade, etc... Este alguém que trabalha – este centro de arbitragens que governa a actividade – pode assim ser designado corpo-si ou corpo-pessoa (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 24).

Esse corpo-si envolve-se em dramática situação laboral. Schwartz (2011, p. 133) aponta que nesse envolvimento do homem com seu trabalho “não existe o mecânico feito sem pensar”, uma vez que o homem sempre é convocado a pensar, a renormalizar aquilo que lhe é posto. Daí a ideia de um fazer mecânico e automático não ter sentido, e ser assim uma situação brevemente refutada pela análise ergológica por ser impossível e invivível pelo corpo-si seguir apenas o prescrito, uma vez que o homem modifica, transforma e “desobedece” a seu meio.

Santos (2000, p. 123) esclarece, a partir do ponto de vista ergológico, que “o trabalhador não é um mero executante determinado pelo seu lugar nas relações sociais e pelos dispositivos técnicos, mas, também, um homem, sujeito vivente, com todo o horizonte de universalidade que isso implica”. Esse pensamento avança na compreensão do trabalho como um ato produtivo, atividade industriosa, humana, não evidente, contida na distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Assim, a Ergologia estuda a atividade dos trabalhadores como humanos, mobilizados para o trabalho, mesmo quando realizam atividades ditas “imateriais” ou são orientados a não pensar para realizarem seu ofício, como nos casos de execução de técnicas e a aplicação de ferramentas. Com isso, o homem é considerado como aquele que trabalha e tece suas experiências laborais, ao mesmo tempo em que é tecido no trabalho.

Em consonância com essa vertente, instaura-se a concepção de análise do trabalho a partir de uma perspectiva filosófica: aqui o trabalho é uma matéria estranha, a que se cabe explorar, devendo-se ir além das aparências para compreender de maneira próxima “(...) o que acontece e se repete de modo conceitualmente não antecipável, enigmático, nas situações de trabalho” (SCHWARTZ, 2003, p. 24).

Durrive e Schwartz (2007, p. 3) consideram a Ergologia não como um método científico que busca apreender respostas gerais sobre o trabalho, mas sim como uma postura investigativa, filosófica sobre o trabalho; nesse contexto, insere-se em um estudo “situado” ou seja, uma análise “micro” e ao mesmo tempo “macro” social, considerando a singularidade dos sujeitos, as diversas conjunturas político-sociais e econômicas (*Ibidem*) e o diálogo com os protagonistas da atividade. Essa perspectiva abrange a noção de trabalho como um ato da natureza humana, atividade enigmática, que engloba e restitui toda complexidade humana, ao destacar a atividade como uma “*dramática do uso de si*”, indo na contramão do discurso taylorista (TAYLOR, 1995) de simplificação do trabalho.

Essa compreensão de trabalho implica concebê-lo, filosoficamente, como uma matéria estrangeira, ou seja, algo a que se deva buscar ver de perto com certo olhar de estranhamento, pois o trabalho real expressa, em suas situações micro, saberes obscuros, no sentido de não

acessíveis de forma preliminar a olhares superficiais e distantes. Seguindo esse raciocínio, é necessário estar junto dos trabalhadores para melhor compreender o que se passa, como e quais as motivações e critérios orientam suas escolhas e governam a atividade de cada um, que competências e saberes laborais são demandados e formados em um contexto específico.

Na perspectiva ergológica, a indagação sobre o trabalho como algo complexo a ser explorado funda-se nas contribuições filosóficas, na tentativa de não se antecipar os contornos de suas definições e por questionar as virtualidades da experiência humana a que se propõe estudar. A Ergologia apresenta o reconhecimento ético tanto dos saberes constituídos quanto dos saberes investidos e, nesse ponto, não exalta um em detrimento do outro. Não ignora que os trabalhadores, em seus espaços de trabalho, apropriam-se de habilidades específicas, muitas vezes despercebidas pelos estudiosos da área. Segundo Schwartz (2003), essas capacidades demonstram uma inteligência prática que é adquirida pelo trabalhador somente ao longo dos anos, sendo apreendida por todo o corpo, afinando os gestos e constituindo modos próprios de fazer dos trabalhadores, como o gênero da atividade. Sobre essa matéria estrangeira, Schwartz (2003, p. 28) esclarece:

Mas muito mais profundamente, o filósofo é atraído pelo trabalho dos homens de profissão como uma coisa “estrangeira”, como alguma coisa que ele não domina, mas de que ele precisa, entretanto, não somente para construir seus instrumentos científicos, mas para fazer avançar seus grandes desígnios: o relojoeiro, o fabricante de fontes, o carpinteiro da marinha combinam materiais, forças, resistências, dando existência a mecanismos eficazes. Eles não sabem nada das teorias geométricas, físicas, que poderiam explicar o sucesso de seus biscates, mas isso não os impedem de acumular competências obscuras que lhes permitem produzir todas essas comodidades da vida.

É por meio dessa análise da atividade dos trabalhadores que o pesquisador adotará uma postura indagativa sobre o que se passa, concebendo o trabalho como um enigma a ser decifrado, questionando-o como uma “matéria estrangeira” (*Ibidem*).

Isso posto, é necessário conceber a atividade humana como algo nuclear e estruturante da situação de trabalho, pois, mesmo frente ao prescrito, os homens sempre renormalizam, recompõem o que lhes é proposto, tanto pelo caráter imprevisível das situações de trabalho quanto pela maneira singular como cada trabalhador se coloca em atividade. Isso repercute sempre como uma contribuição (mínima ou significativa) do trabalhador para o seu trabalho. Assim, os homens, por estarem sempre em atividade, podem transformar tanto o trabalho como a si mesmos, reelaborando formas de ser e trabalhar. Daniellou (*apud* DURRIVE; SCHWARTZ, 2007, 105) mostra, em palavras quase poéticas, sua complexidade:

Em sua atividade, os homens e as mulheres, no trabalho, tecem. Do lado da trama, os fios que os ligam a um processo técnico, às propriedades da matéria, das ferramentas

ou dos clientes, a políticas econômicas – eventualmente elaboradas em outro continente-, a regras formais, ao controle de outras pessoas... Do lado da urdidura, eilos ligados à sua própria história, ao seu corpo que aprende e envelhece, a uma enorme quantidade de experiências de trabalho e de vida, a diversos grupos sociais que lhes proporcionaram saberes, valores, regras, com as quais eles compõem dia após dia; ligados também aos seus próximos, pois são fonte de energia e de preocupações; ligados a projetos, desejos, angústias, sonhos...

Nessa citação, o autor faz uma analogia daquilo que os homens tecem no trabalho, constituindo o gênero do ofício, aquilo que tecem os homens na singularidade de suas experiências de vida, tanto em um sentido amplo quanto nas especificidades da realização do ofício. Essa ação proporciona o lapidar de regras, valores, expectativas, memória no corpo-si e desejos, tanto individuais quanto coletivos.

É de Canguilhem (*apud* SILVA; RAMMINGER, 2014) a fundamentação ergológica sobre a noção de vida como produção de experiência, travessia, atividade normativa perante um meio (um complexo cultural objetivo e subjetivo que se acumula como patrimônio histórico da humanidade) que propõe, mas não se impõe aos homens. Destaca-se aqui a noção de experiência não como a habilidade do homem em se adaptar completamente ao meio, mas sim em sua faculdade de se posicionar perante ele, de instaurar novas normas mesmo em um meio instável e infiel, de confrontar a inteligência humana às incertezas do presente (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007).

É justamente essa necessidade humana de se colocar como ser vivente perante a norma na experiência de trabalho que confirma “o primado do humano sobre o mecânico” ao “repropor” para si a norma, formulando e mobilizando os valores em jogo na atividade do trabalhador. Para isso, Canguilhem (2001, p. 120) aponta que “todo homem quer ser sujeito de suas normas. A ilusão capitalista está em acreditar que as normas capitalistas são definitivas e universais, sem pensar que a normatividade não pode ser um privilégio”. O autor confirma que essa necessidade de renormalização é uma necessidade humana de atribuir sentido e significado ao trabalho, algo imperativo do homem frente ao seu meio.

Tal discussão é indispensável para conceituar o trabalho como uma experiência sempre singular, uma autogestão do trabalhador em resposta a um meio limitado por normas que tentam “determinar de fora” o que deve ser realizado, bem como os instrumentos necessários, o tempo de realização e o espaço imposto. A autogestão do trabalhador da sua atividade, mesmo em um meio heterodeterminado e infiel, é o que destaca o agir competente do trabalhador, quanto aos saberes e valores incorporados, mobilizados durante a atividade.

Cunha (2010, p. 2) tece esclarecimentos sobre o conceito de trabalho para a Ergologia ao conceituá-lo como “(...) uma unidade problemática entre a atividade humana, as condições

reais de trabalho e os resultados obtidos”. A autora aponta, mediante o pensamento de Schwartz, que vários elementos são articulados nas situações de trabalho: “os conhecimentos acionados, os sistemas produtivos, as tecnologias utilizadas, as formas de organização, os procedimentos escolhidos, os valores de uso selecionados e, por detrás, as relações sociais que se entrelaçam e opõem os homens entre si” (*Idem*). Esses componentes apontam a dimensão histórica do trabalho articulada às múltiplas dimensões de um homem, um corpo-si que se coloca em atividade ao também realizar a dramática do “uso de si” por si e por outros.

O conceito de corpo-si, para a Ergologia, difere-se do conceito de sujeito e de subjetividade. O corpo-si, “árbitro no mais íntimo da atividade, não é um ‘sujeito’ delimitado, definido, mas uma entidade enigmática que resiste às tentativas de ser objetivado” (SCHWARTZ; DUC; DURRIVE, 2010, p. 198). Nesse sentido, tal conceito envolve a inteligência do corpo, incluído aí o corpo biológico, mas não somente isso, pois é um corpo atravessado pela cultura e uma história própria. História que diz das experiências de vida, do que foi constituído como paixão, desejo, experiências, valores, saberes, e até mesmo conteúdos inconscientes e inverbalizáveis. O termo corpo-si, “alguma coisa” inexpressável em palavras, carrega uma obscuridade na qual o “sujeito escapa sempre, a seu jeito, de ser objetivado” e descrito (*Ibid.*, p. 199), trazendo em si uma tríplice ancoragem indissociável: biológica, histórica e singular.

É com base no conceito de corpo-si que Durrive e Schwartz justificam o emprego do termo “uso”. O vocábulo uso de si refere-se à manifestação do “si” e, segundo o Glossário da Ergologia, contempla:

(...) todo o trabalho, porque é o lugar de um problema, apela um uso de si. Isso quer dizer que não há uma simples execução, mas uma convocação de um indivíduo singular com capacidades bem mais amplas que as enumeradas pela tarefa. Trabalhar coloca em tensão o *uso de si* requerido *pelos outros* e o uso de si consentido e comprometido *por si mesmo*” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 27).

Assim, o trabalho é uso de si porque manifesta, mesmo quando não aparenta, recursos e capacidades mais vastos do que os explicitados pelas tarefas. O trabalhador irá sempre reorganizar o que lhe é proposto ao realizar escolhas a partir da forma com que ele sente e compreende o mundo, o que envolve experiências e histórias que refletem e interferem na realização do trabalho. Os usos de si podem se dar de duas formas: O uso de si por si, que se refere ao posicionamento de cada trabalhador diante das normas com as quais se depara e exigem dele o uso de seus valores, gosto, inteligência, história, sensibilidade. Aspectos esses que, reorganizados pelo trabalhador no ato de seu trabalho, fazem desse arranjo algo único. E os usos de si por outros são como um conjunto de estatutos diversos porque o trabalho sempre

contempla uma dimensão coletiva na qual nunca se trabalha sozinho. Essa singularidade das situações laborais faz do trabalho uma realidade ao mesmo tempo coletiva, individual e singular.

As escolhas que arbitram entre valores diferentes e até mesmo contraditórios constituem as dramáticas de usos de si. A ênfase nas dramáticas dos usos de si dos trabalhadores compreende a atividade como atividade interior e incorpora os aspectos históricos e culturais. Durrive e Schwartz (2007, p. 297) esclarecem:

O termo atividade remete aqui à *atividade interior* da pessoa no trabalho, a essa efervescência que é invisível, mas largamente responsável pela eficácia no trabalho. É, de alguma forma, aquilo que se passa na cabeça do trabalhador *em diálogo* com seu meio, um diálogo no qual “os outros” têm um papel capital.

Isso assinala uma capacidade de gerir os usos de si que nunca será abolida, mesmo sendo desfalcada, alienada ou impedida. Para a Ergologia, o homem não consegue somente executar a tarefa sem fazer uso de si, e todo o trabalho exige de um corpo-si a reelaboração de valores, saberes, capacidades e decisões a fim de superar as lacunas das normas (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007; SCHWARTZ, 2004). Mas então o que é trabalhar nessa perspectiva? Durrive e Schwartz (2007, p. 68) apontam que trabalhar é o ato de gerir a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, “entre o que ele demanda e o que dele se demanda”. Essa gestão é sempre singular, ou seja, cada sujeito a realiza com seus valores e saberes (história de vida pessoal) em um contexto tanto individual quanto social. Cunha (2007, p. 3) explicita essa distância organizada de forma singular na seguinte passagem:

Toda experiência de trabalho é encontro: confrontação de um ser vivo às normas e valores antecedentes numa situação histórica sempre singular. Ser vivo ele mesmo histórico, tentando construir seu meio em função do complexo de valores que localmente e singularmente são seus. Ser vivo que coloca a prova e retrabalha as normas antecedentes que são sempre insuficientes para fazer face à situação presente.

Assim, as normas antecedentes (conjunto de regras, objetivos, procedimentos) são importantes e não devem ser desconsideradas. O conceito de normas antecedentes é mais abrangente que o conceito ergonômico de trabalho prescrito, uma vez que incorpora várias dimensões nas situações laborais:

(...) a) as aquisições de inteligência do trabalhador; b) as experiências coletivas; c) o saber-fazer; d) as construções históricas analisadas como patrimônio cultural e científico; e) a dimensão dos valores, que transcende a questão monetária e se posiciona na esfera do político, dos debates e dos conflitos que findam por compor o caráter híbrido desse conceito (VIEIRA JÚNIOR; SANTOS, 2012, p. 94).

As normas antecedentes contêm os resultados esperados e a maneira de obtê-los. Porém, essa mera prescrição não define o ato de trabalhar, pois os usos de si implicados nas

situações laborais não se referem à aplicação do prescrito e sim à forma industriosa com que o trabalhador se coloca para confrontar o que se espera dele e a variabilidade/incertezas do presente que geram sempre uma reinvenção local das normas antecedentes. Segundo Telles e Alvarez (2004, p. 68), as normas antecedentes (conceito ergológico) contemplam as prescrições (conceito ergonômico), porém, ampliam esse último conceito ao tratar das restrições, constrangimentos e variabilidades feitas ao trabalhador.

Nessa gestão realizada pelo trabalhador, a dramática que envolve os usos de si retrata a interconexão permanente de valores. O conceito de valores é relevante para a Ergologia e se refere ao

(...) peso que se atribui mais ou menos às coisas; uma hierarquia, uma categorização própria a cada um a propósito do que se estima, prefere, ou pelo contrário se negligencia, rejeita. Em certa medida, é a tentativa de cada um de ter uma mestria sobre o meio no qual se encontra (exemplo: um escritório personalizado). O indivíduo não inventa sozinho nem completamente os seus valores, mas retrabalha incessantemente os que o meio lhe propõe (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 27).

Os valores atravessam as dimensões micro e macro da atividade e, de certa forma, explicam os motivos conscientes e até mesmo os inconscientes de o trabalhador realizar coisas de uma certa forma e não de outra (DURAFFOURG; DUC; DURRIVE, 2010). Essa ação industriosa, dramática, compreende algumas características como a mediação, a contradição e a transgressão perante o meio. A mediação é, pois, a dialética entre o meio e o corpo-si, associando aspectos individuais e coletivos. Já a contradição é explicitada como contradição em potencial, como a antítese latente no ato de realizar escolhas. A transgressão é apontada como a violação frente às demarcações dos estudos existentes que tentam monopolizar a atividade (CUNHA, 2007). É uma demanda de difícil apreensão porque o corpo-si interage com o meio como um todo. Também é uma requisição que exige não só uma parte do corpo como o cérebro, mas o corpo todo, no sentido de experiências cravadas em um corpo que se engaja integradamente, de maneira multissensorial, em um corpo biológico, sensorial, psíquico, histórico, cultural, social, entre outros.

Valores são constantemente evocados, porém, os saberes desse humano que trabalha também são convocados no trabalho. Os saberes, tanto os constituídos quanto os investidos, são lapidados pela experiência ao longo da vida, como competências que, reorganizadas em seu exercício, são difíceis de serem verbalizadas ou transmitidas. Exemplifica-se isso pelas palavras de Cunha (2007, p. 10):

Toda situação de trabalho supõe arbitragens, ponderações, critérios, engajamentos, portanto, implicam em “dramas do uso de si”. Escolhas do tipo “qualidade” *versus* “rapidez”, “economia” *versus* “facilitar a vida coletiva”, etc. Essa situação de trabalho

mesmo se frequentemente em penumbra, encontra-se imersa num universo de valores os quais não podemos compartimentar em “valores no trabalho” e “outros valores”, etc. Os valores circulam e se retrabalham entre o polo “trabalho-emprego” e os outros encontros com a vida social e cultural.

Esses valores e saberes são esferas da atividade e não podem ser previamente modelados, generalizados ou definidos “de fora”, conceitualmente nas diferentes disciplinas científicas. Tais elementos são constituídos singularmente pelos sujeitos e marcam a existência de um corpo-si que se constrói na articulação entre história, memória e atividade, tanto individual quanto coletiva, dos trabalhadores. Essa composição é feita a partir das experiências do trabalhador, no encontro entre a sua história de vida e a relação com seu trabalho. Assim, a experiência laboral convoca a renormalizar o trabalho como uma exigência de vida e de saúde, tanto social quanto individualmente. Fato que evidencia o trabalho como

Essa realidade em que se misturam laços sociais, disposições, capacidades, sentidos, valores, mas também imposições, exigências, constrangimentos. Instância de saúde para o ser humano, muitas vezes também um lugar onde se pode adoecer (ALVES, 2009, p. 99).

Suscitar a discussão sobre o conceito de trabalho, a partir do ponto de vista da atividade (perspectiva ergológica), nos possibilita apreender elementos essenciais para reconhecer as dramáticas dos usos de si também como uma reconfiguração de normas, o que, no linguajar ergológico, define-se como renormalização, um verdadeiro debate de normas entre as normas antecedentes e as normas dos trabalhadores. Para Schwartz (2011, p. 34), as renormalizações são

(...) as múltiplas gestões de variabilidades, de furos das normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que toda situação de trabalho requeira, sem, no entanto, jamais antecipar o que elas serão, na medida em que essas renormalizações são portadas por seres e grupos humanos sempre singulares, em situações de trabalho, elas mesmas também sempre singulares.

E, nessa dinâmica em que cada ser humano tenta recompor o seu meio de trabalho de acordo com o que ele próprio é, evidenciam-se encontros singulares entre a história de vida do trabalhador, a sua relação com o seu trabalho e a experiência. Experiência essa como aprendizagem coletiva de um ofício, não só em relação à tarefa, mas também no plano político e social da profissão e na constituição do gênero profissional. Experiência, também, como produtora de sentidos e significados para quem trabalha, o que está implícito nas escolhas, nos valores, nos modos operatórios e em suas regulações, na satisfação e no sofrimento no trabalho, entre outros.

Dessa maneira, uma conceituação fechada de trabalho, expropriada de seu caráter complexo e generalizante, que não inclua o ponto de vista da atividade industriosa, só mutilaria

a complexidade e riqueza que envolve esse conceito. Essa relevância encontra-se sutilmente delimitada na articulação entre as dimensões micro e macro da atividade. Apontar formas hipotéticas de reflexão sobre o “que se passa” e pressupor que essas formas são gerais compreendem proposituras equivocadas que não avançam na compreensão sobre o trabalho, por não conseguirem perceber o caráter “antropológico, o histórico, heranças imemoriais e relações sociais extremamente carregadas de sentido” (SCHWARTZ, 1996, p. 151) que o trabalho carrega ao longo de sua historicidade.

A discussão posta pela Ergologia sobre o trabalho, sua complexidade e dimensões micro e macro da atividade é tida como fundamental na presente pesquisa, por destacar a dimensão do humano, de um homem que se coloca frente ao seu trabalho com seus valores e saberes. Tal questão é importante na compreensão, a nível macro, da relação entre o homem e seu meio, bem como de situações específicas, como na relação entre uma alfabetizadora e seu trabalho de ensino, os constrangimentos enfrentados, as disposições a renormalizar, o debate de normas sempre necessário a ser realizado. Nesse sentido, a Ergologia aguça o olhar para a percepção sobre os saberes constituídos e as competências desenvolvidas no contexto laboral que possibilitam aos trabalhadores, e no caso específico uma professora alfabetizadora, operar tanto com os saberes conceituais quanto com os da experiência de trabalho, considerando sempre esse “arranjo” como algo elaborado de maneira singular.

O pensamento freireano também lança luz ao objeto desta pesquisa, ao tratar de uma proposta educativa que articule e parta de contextos reais de educandos e educadores para desenvolver a autonomia de sujeitos que se formam na relação com os outros. Paulo Freire é também um dos referenciais teóricos adotados por esta pesquisa para conduzir as reflexões específicas sobre alfabetização. Nesse entendimento, valores e saberes perpassam o trabalho do professor alfabetizador, compondo, de maneira inusitada, essa atividade industrial.

Alguns conceitos ergológicos dialogam com o pensamento freireano, entre eles a ideia de uma heterodeterminação como algo impossível e invivível. Sobre Freire e a articulação com a proposta ergológica, será destinado o próximo item da presente pesquisa.

### 1.3.1- Aproximações entre a perspectiva ergológica e o pensamento de Paulo Freire

A Ergologia, proposição de uma análise situada do trabalho, introduz um novo ponto de vista relacionado à concepção de atividade industrial, conforme tratado anteriormente. Compreender o trabalho como uma complexa atividade humana amplia a perspectiva de análise sobre o trabalho na sociedade contemporânea. Por outro lado, também se contrapõe ao discurso

dominante sobre ele, uma visão empobrecida e imediatista que restringe o conceito de trabalho à fonte de sofrimento e alienação (seria o trabalho alienante ou as suas condições impostas aos trabalhadores?) ou como algo a que se pode controlar totalmente “de fora”, por terceiros que pensam o trabalho em detrimento de trabalhadores colocados apenas como meros executantes.

Em confronto com a destituída concepção de trabalho como mera aplicação mecânica de instruções, algo a ser controlado totalmente por outros, o aporte ergológico compreende a análise do trabalho como algo complexo a ser analisado sempre de forma singular, pois singulares são os sujeitos, seus contextos laborais e, conseqüentemente, as dramáticas envolvidas. Tal fato desvela um verdadeiro enigma que pede sempre uma reinvenção local. Essa análise rigorosa pressupõe a necessidade de

(...) ir ver de perto como cada um não apenas “se submete” – entre aspas – mas vive e tenta recriar sua situação de trabalho, se não se faz esse esforço, então interpreta-se, julga-se e diagnostica-se no lugar das próprias pessoas e isso não pode produzir resultados positivos (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007, p. 26).

Isso implica considerar o trabalhador e seu trabalho de maneira dialógica, mediante uma escuta ativa e reflexiva, bem como desenvolver um diálogo para compreender, em parceria com os trabalhadores, as dramáticas que envolvem os motivos e as formas como eles realizam seu trabalho.

A consideração dos trabalhadores no trabalho por meio de uma análise dialógica pressupõe reconhecer proximidades com o pensamento de Paulo Freire. Tal aproximação é pertinente quando se evidencia, tanto na proposta ergológica quanto na discussão proposta por Freire, uma proposta de formação que parta e se articule a partir das experiências reais das pessoas, algo que, para ambas as perspectivas, é fundamental. Também se aproximam por compreenderem o sentido da formação humana como possibilidade ontológica de homens que se fazem sujeitos e não objetos de outros homens. Outra proximidade é o fato de encararem as normas como incompletas, demandando sempre um homem que se coloca perante a realidade.

Tanto Freire quanto Schwartz compreendem que é preciso conhecer para transformar: transformar o trabalho, os homens, as relações sociais e a realidade. A presente pesquisa compreende que esses autores se complementam para uma melhor percepção do objeto em questão, inclusive, por apontarem, mesmo que não explicitamente, a necessidade de proposições formativas a partir de um diálogo coletivo, reflexivo, dialógico e não restrito a um método científico.

No tema específico do trabalho docente, Schwartz não realiza apontamentos, pois suas contribuições para as reflexões sobre o trabalho do professor são elaboradas no sentido mais amplo, para se pensar a relação do homem e o trabalho. O interesse desse autor é compreender

os saberes e valores implicados na atividade humana, agir este que “carrega” no corpo-si o histórico e inéditos de renormalizações das experiências vividas.

Já Paulo Freire consegue transitar entre a discussão mais ampla sobre o trabalho humano e a dimensão mais particular do trabalho docente, algo semelhante à ideia de *stricto sensu*, ao articular, nos temas geradores, o contexto de vida e trabalho dos educandos da educação popular. O trabalho com os temas geradores, segundo Freire (1979, p.17), demanda a procura de “temáticas significativas” aos educandos, abordando os temas ora do geral ao particular e vice-versa. E nessa procura, em um processo de escuta ativa dos sujeitos, os temas geradores

(...) podem situar-se em círculos concêntricos que vão do geral ao particular. A unidade histórica mais ampla compreende um conjunto diversificado de unidades e subunidades (continentais, regionais, nacionais, etc.) e comporta temas de tipo universal. (...) Este método não implica que se deva reduzir o concreto ao abstrato (o que significaria que o método não é do tipo dialético), mas que se mantenham os dois elementos, como contrários, em inter-relação dialética no ato da reflexão (FREIRE, 1979, p. 17).

Nesse sentido, as temáticas trabalhadas pelo tema gerador são problematizadoras, significativas aos educandos, e partem de um contexto real, porém, não ficam estagnadas nele. Os conceitos são trabalhados, ressignificados, ampliados e o sujeito passa a ter a capacidade de utilizar-se do que aprendeu, em situações reais de vida. Ou seja, os sujeitos se relacionam, estabelecem relações, estão sempre em atividade.

Já a Ergologia não apresenta uma metodologia específica, fechada para orientar a análise ergológica sobre o trabalho, a proposta epistemológica assume uma característica multidisciplinar que varia de acordo com a disciplina que é mobilizada<sup>12</sup>. Durrive e Schwartz (2007, p. 105), em uma analogia entre a atividade humana e a tecelagem, apontam o processo de desvelar a atividade como a busca pela compreensão da relação entre a trama, fios que ligam a tessitura do trabalho aos aspectos técnicos, de ferramentas, das regras, do controle de outras pessoas, e a urdidura, fios que tecem a própria história do trabalhador, a aprendizagem individual, as experiências de trabalho e vida, ao corpo que envelhece e aprende os gestos da profissão, ao que envolve os desejos, projetos e princípios éticos do trabalhador.

As reflexões sobre a trama e a urdidura aproximam-se da relação entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência que, segundo Durrive e Schwartz (2008, p. 25), definem critérios para orientar as escolhas do trabalhador em atividade, fato que evoca um debate de

---

<sup>12</sup>Dentre as possibilidades de análise ergológica, têm-se vários dispositivos, como o Dispositivo Dinâmico de Três Polos - DD3P, elaborado na articulação entre as exigências ergológicas de associar conhecimentos e soluções entre os polos dos saberes constituídos, o polo dos saberes investidos e o polo das exigências éticas na atividade.

normas e valores. Na análise dessas categorias, as dimensões dos conceitos, dos saberes e das disposições éticas/epistemológicas encontram-se em polos diferentes e, como dizem os autores, ao mesmo tempo tecem o trabalho.

Para trabalhar os saberes específicos aportados pelas diferentes disciplinas que compõem o olhar ergológico, a abordagem ergológica apresenta o Dispositivo Dinâmico de Três Polos como uma possibilidade de análise, com vistas a articular a apropriação dos saberes sob forma de conceitos, as dimensões históricas presentes na situação de trabalho e o debate de valores a que se vê convocado o trabalhador em seu espaço laboral. Tal possibilidade mostra-se interessante e poderá apontar contribuições para a análise do trabalho docente. Veem-se, a seguir, um pouco sobre a lógica do Dispositivo Dinâmico de Três Polos e as aproximações com o pensamento de Paulo Freire, autor que também faz apontamentos sobre a articulação dos saberes, da ética e dos aspectos políticos do trabalho docente.

### 1.3.2- O dispositivo dinâmico de três polos: saberes, ética e política

Entre as possibilidades de análise ergológica, um exercício que se propõe a colocar em diálogo os saberes em aderência com os saberes científicos é o Dispositivo Dinâmico de Três Polos – DD3P. Esse dispositivo foi elaborado pela necessidade da articulação entre as exigências ergológicas de associar conhecimentos e soluções entre os polos dos saberes constituídos, o polo dos saberes investidos e o polo das exigências éticas na atividade. A intencionalidade é possibilitar que a aprendizagem formal seja nutrida pela aprendizagem informal, em um diálogo com os valores e saberes que renormalizam e compõem as dramáticas da atividade.

Os saberes da experiência estão em um dos polos e referem-se aos saberes investidos, em aderência, convocados na realização da atividade. Tais saberes investidos contemplam a experiência prática, única e histórica, que, em movimento, realiza o debate de normas com os saberes constituídos. É o saber em aderência com o trabalho, situado no tempo e no espaço, que contempla a singularidade da atividade dos trabalhadores.

Já em um outro polo, em desaderência, têm-se as questões conceituais, as competências, os conhecimentos acadêmicos, organizacionais e disciplinares, ou seja, tudo o que antecede a atividade, que possibilita elaborar o trabalho prescrito. São conhecidos por saberes em desaderência com a atividade por serem desinvestidos, definidos de fora da atividade singular. O polo em desaderência pode ser bem delineado e percebido de maneira clara e objetiva, já o polo em aderência não é diretamente visível, ficando em penumbra.

Dada essa invisibilidade do que “está em jogo” no trabalho, é necessário que os envolvidos (pesquisadores e trabalhadores) se disponham a ver e perceber o trabalho a partir das contribuições dos envolvidos, a considerar a importância das trocas de aprendizado entre pesquisadores e os trabalhadores no “terreno”, a reconhecer o saber do outro e, assim, estar igualmente disponível para aprender com ele. Tais ações constituem-se possibilidade, não de tornar os saberes em aderência totalmente visíveis, mas sim de efetivar meios para torná-los mais perceptíveis e, conseqüentemente, mais compreensíveis para serem transformados. Esse aspecto constitui o terceiro polo de análise da atividade, apontando uma exigência ética, um processo socrático de duplo sentido entre os dois primeiros polos citados.

O polo das exigências éticas articula a relação de aceitação tanto dos trabalhadores quanto do pesquisador diante das exigências da análise do trabalho. Demanda o esclarecimento e um caráter reflexivo por parte do pesquisador de que os trabalhadores têm saberes que não se podem antever, bem como perceber que são esses sujeitos quem melhor podem dizer sobre a situação de trabalho que eles vivem, seus desafios e soluções encontradas perante as adversidades. Nesse sentido, é necessário ir a campo aprender com eles sobre o que eles fazem, como fazem e de que maneira são convocados seus saberes e valores na atividade.

A postura filosófica da Ergologia perante o conhecimento exige do pesquisador o rigor de conhecer e confrontar os conceitos exteriores à atividade, bem como lhe propõe estar atento à atividade das pessoas que trabalham (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007). A *démarche* ergológica se coloca, dessa forma, como uma “não disciplina” científica, dado o seu caráter reflexivo, filosófico, para melhor conhecer as dramáticas dos trabalhadores.

A necessidade do diálogo entre os saberes investidos e os saberes constituídos perpassa pela indispensabilidade da validação conjunta desses saberes com os “trabalhadores do terreno”. Dessa forma,

Se não se faz um esforço de ir ver de perto como cada um não apenas “se submete” - entre aspas - mas vive e tenta recriar sua situação de trabalho, se não se faz esse esforço, então interpreta-se, julga-se e diagnostica-se no lugar das próprias pessoas e isso não pode produzir resultados positivos (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007, p. 26).

A busca de compreender o imprevisível agir humano em situação laboral, considerando o histórico das experiências vividas pelo trabalhador, é a essência do pensamento ergológico. Compreendendo isso, a Ergologia contribui para a análise do trabalho docente de uma professora alfabetizadora, ao explicitar que os conhecimentos do professor como um ser vivente não apenas reproduz aquilo que é previsível no processo de trabalho, mas que, para além disso, acrescenta elementos novos, até então camuflados pela explicação sobre o trabalho que o modelo taylorista-fordista escondia.

Essa forma bem particular da Ergologia de investigar o trabalho com a finalidade de transformá-lo não de maneira impositiva, “de fora”, mas com a participação e reflexão dos próprios trabalhadores sobre o seu trabalho, aponta, na presente pesquisa, algumas aproximações com a ideia de cultura popular e formação de Paulo Freire. Para Freire, a ideia de colaboração, de um trabalho articulado entre os intelectuais e a classe trabalhadora, os oprimidos, é algo bem desenvolvido. Então, a seguir, são vistas as aproximações entre o pensamento de Yves Schwartz e Paulo Freire, e o que elas podem acrescentar nas reflexões sobre o trabalho docente.

### 1.3.3- Paulo Freire e uma proposta educacional que perpassa a articulação entre os saberes, a ética e a política

Assim como Yves Schwartz, Paulo Freire assume uma postura filosófica sobre seu objeto de estudo ao compreender a impossibilidade de o diálogo ser contido em um método, de estar restrito a um recorte científico. Para Freire, o diálogo é estabelecido a partir da escuta atenta do “outro”, da abertura e disponibilidade para aprender com ele. O diálogo, para Freire, é também uma postura filosófica, a possibilidade de interrogar e conhecer o real para transformá-lo, de constituir a humanidade. É por meio do diálogo que as relações humanas são aprimoradas, que os homens se educam, se apropriam de conhecimentos e criam cultura, partilham saberes e se humanizam. Nesse movimento, a lógica é superar a opressão contida na contraposição entre opressores e oprimidos. Sobre isso, Freire pondera:

Penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre a sua realidade tal como a fazem e re-fazem (FREIRE; SHOR, 1987, p. 122).

Essa postura dialógica perante os saberes constituídos e os saberes investidos no corpo-si é, para Freire, a proposta de educação como forma de intervenção no mundo porque “somos seres da transformação e não da adaptação” (FREIRE, 1995, p. 23). E, em uma aproximação com os conceitos ergológicos, percebem-se aproximações com o pensamento de Schwartz quando esse autor realiza o mesmo raciocínio de Freire ao propor “conhecer para transformar”. No caso específico da Ergologia, conhecer o trabalho visando transformá-lo com a participação

dos trabalhadores, e não por eles. Essa proposta de intervenção é um dos princípios fundamentais que norteiam o pensamento de ambos os autores e aponta a dialogia como prática de humanização entre humanos que se educam e se formam, mediatizados pelo mundo, fato que gera e amplifica saberes necessários para a transformação social.

Apontamentos sobre a necessidade de uma relação ética com o que se faz é algo sempre presente na discussão freireana e isso evidencia os valores e os saberes de homens que “não se limitam apenas àquilo que deve ser feito” (FREIRE; NOGUEIRA, 2001, p. 41). Nesse sentido, os homens desenvolvem seu poder de agir e realizam escolhas. Os saberes constituídos pelo e no fazer também são um ponto levantado por esse autor quando ele menciona que “(...) as pessoas descobrem com a prática as suas possibilidades. Mesmo dentro dos limites analisados, as pessoas organizam esforços para viabilizar o que está sendo difícil de ser feito” (Idem). Essa “capacidade de se mover em um universo de normas” (DURRIVE, 2011, p. 49) é algo revelado por Canguilhem (1947), que considera o homem como um ser normativo, que quer ser sujeito de suas normas e que busca organizar o meio de acordo com si mesmo.

Na discussão sobre a troca de saberes, Freire (1996) aponta a necessidade de rompimento com proposições educativas que se baseiam em discursos verticalizados, na perspectiva de um “falar a”. Destaca também a necessidade de se instaurar um trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva democrática, um “falar com” os educandos. O que está em jogo nessa discussão é uma proposta formativa na qual o professor seja um “provocador do saber”, e se reconheça também como alguém que se aperfeiçoa ao longo do tempo no *métier*. E, nesse sentido, ocorrem trocas e o professor também aprende a partir de suas experiências na docência. Sobre isso, Paulo Freire (1996, p. 74) esclarece:

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é iniciar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim.

Nesse sentido, instaura-se a “boniteza da docência e da discência” (FREIRE, 1996, p.74), uma relação não só entre os sujeitos do processo de ensino, mas que também se configura em uma relação dos mesmos com o saber. Nessa relação, educadores e educandos aprendem e são instigados a aprender, sendo que “é nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (*Ibid.*, p.75).

A Ergologia também entende a produção e o compartilhamento de saberes como uma proposta dialógica de troca e ampliação de conhecimentos. Essa proposta dialógica pode ser evidenciada em procedimentos ergológicos baseados no diálogo socrático de duplo sentido<sup>13</sup>. Paulo Freire, no mesmo entendimento, elabora em sua obra uma reflexão que extrapola o discurso da necessidade de uns pensarem pelos outros, propondo um pensar coletivo, dialógico, concebido na relação com os outros no sentido de pensar/fazer/emancipar-se com os outros sujeitos e não pensando por eles:

Veja Paulo, como é que há atenção acerca da relação entre experiência e conhecimento. Uma construção do conhecimento [...]. **Os nossos conceitos, estamos falando deles; eles são mediadores. Eles fazem ponte entre a inteligência e a experiência vivida, eles iluminam conteúdos já pressentidos no interior da prática.**

**Ora... se o discurso acadêmico soa alto e dominante sobre a fala popular, esse discurso congela-se em conceito,** congela a inteligência, faz com que esta adormeça no interior de frases feitas. Desaparece a ênfase na luta, entendida como curiosidade interrogadora e crítica da ordem. Permanecerão somente os pacotes de frases feitas (FREIRE; NOGUEIRA, 2001, p. 30-31; grifo nosso).

A ideia de um discurso que não se sobrepõe ao outro, mas que ambos se complementam, expõe a compreensão de homens que não se fazem no silêncio, mas na palavra, no diálogo, no trabalho e na propositura da ação-reflexão-ação entre os homens. É tentando alcançar a formação de todos os homens, principalmente os oprimidos, que, em Freire, têm-se conceitos rigorosamente trabalhados e apresentados de forma simples, porém, não simplória. Entre esses conceitos, destaca-se a formulação da ideia de conscientização, união, organização, luta e transformação social.

Freire e sua perspectiva libertadora de educação, ao tratar da formação humana, constituem-se uma opção ousada no atual contexto educacional e político brasileiro. Schwartz e a Ergologia também se colocam de forma inusitada ao tratar da compreensão do trabalho como atividade industriosa. Ambas as análises vão na contramão das propostas dominantes, que contam com forte apelo social e se constituem ousadas por contestarem a repaginação de discursos antigos: sejam velhos métodos de alfabetização e também velhas formas de se pensar e gerir o trabalho. Tais bases epistemológicas denunciam e buscam superar uma visão de educação e de trabalho em que tais conceitos são tratados de maneira abstrata e consideram o ser vivente como passivo.

---

<sup>13</sup> O diálogo socrático de duplo sentido refere-se a uma das exigências epistemológicas da ergologia na análise da atividade. É um diálogo entre as formas de saberes (investidos e constituídos), aborda exigências éticas, conceitos e meios do trabalho. Visa à compreensão da atividade real, resultando no enriquecimento mútuo e na ampliação dos citados saberes.

Paulo Freire problematiza a educação, a alfabetização, a aprendizagem, o ensino e as experiências do trabalho docente. Para esse autor, a educação é uma forma de intervir no mundo, e o ato de conhecer pressupõe a necessidade de transformação do que está posto.

A alfabetização, em Paulo Freire, é um conceito fundamental para a compreensão de um sujeito que se constitui dialogicamente na relação com os outros, um sujeito que é e se faz político. Sujeito esse que aprende, lê o mundo e também a palavra, que pode elaborar seu pensamento, fazer-se humano, participar e intervir na sociedade, bem como dizer a sua palavra. A alfabetização como prática discursiva “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento político do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida” (FREIRE, 1991, p. 68).

Já Schwartz suscita a reflexão sobre o trabalho e as dramáticas que envolvem os usos de si, os valores e saberes postos sempre em uma dimensão singular, impossíveis de serem atados e homogeneizados. Para Schwartz, diferente e singular é o corpo-si, suas experiências e as possibilidades de resposta frente às demandas reais de trabalho.

O que os aproximam é o compromisso filosófico de propor reflexões sobre o trabalho e a educação com vistas a transformá-los, culminando na humanização, a partir da denúncia da não neutralidade e a-historicidade dos sentidos e da significação dos conceitos com os quais trabalham. Eles reafirmam um processo educativo e laboral sempre situado e datado no tempo, fato que apreende as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais e epistemológicas em ambas as discussões. Apontam, também, os aspectos singulares do corpo-si, a necessidade da escuta ativa para realizar proposições, a propositura de analisar os sujeitos que ensinam, aprendem e trabalham.

A relação entre os conhecimentos e as experiências esboçados por Freire (FREIRE; NOGUEIRA, 2001) nos reportam à discussão dos saberes em aderência e aos saberes em desaderência apresentados pela Ergologia. Para Freire (*Idem*), os conceitos são “mediadores” e estão em interlocução com os saberes da experiência e a dimensão política. Nas palavras do autor: “Os nossos conceitos, estamos falando deles; eles são mediadores. Eles fazem ponte entre a inteligência e a experiência vivida, eles iluminam conteúdos já pressentidos no interior da prática” (*Ibid.*, p. 30). Aqui, tal relação não é hierarquizada, visto que os conceitos e as experiências possuem a mesma importância e posição, porém, a teoria precisa abranger o cotidiano, ou seja, dialogar com a experiência.

Uma outra dimensão presente na relação apontada envolve o aspecto da ética e da política, sendo evidenciada quando Freire (*Idem*) pontua que a inexistência de uma postura ética

de consideração do outro como sujeito no processo e a falta de uma lógica que considere o conhecimento para a transformação social seria redundante, e perderia o sentido, com o perigo de “(...) desaparecer a ênfase na luta, entendida como curiosidade interrogadora e crítica da ordem. Permanecerão somente os pacotes de frases feitas” (*Ibid.*, p. 31).

Em Freire, os temas geradores aproximam-se da discussão posta pela Ergologia ao tratar dos saberes em aderência à atividade. Os temas geradores são saberes que partem da experiência real de vida dos educandos, de seu meio, de sua história, e consideram os saberes e os valores produzidos de forma singular. Ambas são proposições dialógicas. Para Freire (1979), o diálogo constitui-se no encontro dos homens, com o objetivo de “mediatizados pelo mundo, para designá-lo”. Nas palavras do autor:

Se ao dizer suas palavras, ao chamar o mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. E já que o diálogo é o encontro, no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros (FREIRE, 1979, p. 42).

O conceito de educação bancária esboçado por Paulo Freire denuncia uma pedagogia opressora, formulada na ideia de “depositar” o conhecimento. Freire caracteriza tal concepção de educação como sendo o modelo de educação bancária, na qual

O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então, fala de um tema estranho à experiência existencial dos estudantes: neste caso sua tarefa é “encher” os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido. Assim, a educação passa a ser “o ato de depositar”, no qual os alunos são como o depósito e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária) (*Ibid.*, p. 41).

Para Freire, essa ideia de um professor que “pensa para si e para os estudantes”, que os domestica, prescreve e deposita conhecimentos, bem como toma a figura do docente como o “sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele” (Idem) só serve para “desumanizar”. Tal proposição aproxima-se da ideia de uma formação para a heteronomia, segregando em um lado os que sabem, detêm o conhecimento e ensinam, e, de outro lado, os que nada sabem e de maneira passiva “recebem”, “aprendem”. Tanto para Schwartz quanto para Freire (1979), tal proposição é “invivível” e incompatível com a proposta de formação humana para a autonomia e a humanização<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup>Para Freire (1979), a humanização é um compromisso radical com o homem concreto, no sentido de transformar qualquer situação objetiva que impeça o homem de ser mais.

A figura de um professor que se faz no curso de sua experiência profissional é algo pontuado por Freire na maioria de suas obras. Em uma dessas produções, ele afirma:

Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores, aqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia da opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta-se a seus alunos como seu “contrário” necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, **aceitam sua ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor.** (FREIRE, 1979, p. 41. Grifo nosso)

Os alunos educam o professor no sentido de lhe colocar questões, problemas e desafios que o fazem buscar, em seus valores e saberes, as respostas apropriadas para melhor gerir e conduzir o seu trabalho. Concebem assim indiretamente como incompletas as prescrições ao trabalho, pois as demandas reais de trabalho envolvem sempre situações inusitadas e imprevisíveis às normas. Nessa crítica à concepção bancária, Freire (1987) aponta que se perdem elementos importantes no processo de ensino e aprendizagem, como a capacidade de ação e reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento rigoroso, a inquietação e a incerteza que gera a busca pelo saber.

Por esta pesquisa tratar do trabalho docente de uma alfabetizadora, o diálogo com Paulo Freire amplia o olhar ao trazer a perspectiva dialógica e política da alfabetização e do trabalho docente para o reconhecimento de que a criança também é um sujeito em atividade e em relação com o saber. Os conceitos abordados por Freire potencializam o estranhamento nos modos de ver, entender e conceber a realidade posta. Realidade que também é uma produção humana, portanto, não natural e a-histórica, sendo possível de ser transformada. Esse também é o pensamento de Schwartz, ao propor transformar o trabalho. Ambos compatibilizam a ideia de que não é possível “reduzir o homem a um simples objeto da técnica, a um autômato manipulável” (FREIRE, 1979b, p. 11).

A ideia de complementaridade em Paulo Freire, de um fazer-se humano na relação com os outros, situados em um contexto histórico e social, sugere a comensurabilidade e o compromisso de um diálogo que gera a troca de saberes e a produção coletiva de novos saberes. Isso porque oprimidos e opressores não se libertam sozinhos, sendo necessário o engajamento entre os homens. No mesmo entendimento, Schwartz denomina esse movimento de “espiral permanente de retrabalho do conhecimento” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007, p. 264), um diálogo socrático de duplo sentido.

Paulo Freire e Yves Schwartz instigam a reflexão sobre a relação dialógica de sujeitos que formam e se formam nas relações sociais, com os outros. Para refletir sobre a maneira como

o trabalho do professor se desenvolve, é importante que o pesquisador reconheça o ensino como um trabalho, e o professor como um trabalhador situado em um contexto histórico e social. Sobre isso, deter-se-á a seguir.

## CAPÍTULO 2 - O TRABALHO DOCENTE

Desta maneira, o processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para sua libertação. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientização.

(FREIRE, 1979 a, p. 16)

Este capítulo aborda o trabalho dos professores e sua particularidade como atividade humana. A ideia é compreender quem são esses trabalhadores, o que fazem e o que sabem, com base em um referencial teórico que considere o ensino como trabalho e o professor como trabalhador. Para isso, na primeira seção, será apontada a importância de se considerar o ensino como trabalho, buscando esclarecer um pouco das complexidades das situações laborais de um trabalhador que coloca em jogo saberes e valores no trabalho. Na segunda seção, será levantado, de forma concisa, o quadro mais amplo no qual o trabalho docente está imerso. Para isso, apontar-se-á a discussão acerca da natureza do trabalho pedagógico e as especificidades do trabalho docente. A terceira seção analisa a discussão brasileira mais atual sobre a alfabetização e o trabalho do professor alfabetizador, apontando a especificidade do trabalho e sua organização. Esclarece ainda a forma como as concepções de alfabetização e linguagem impactam a organização do trabalho na alfabetização.

### 2.1 O ensino como trabalho e o professor como trabalhador

A Ergologia como questionamento epistemológico de indagações constitutivas acerca do trabalho amplia os conhecimentos a respeito desse assunto. Sendo assim, refletir sobre o trabalho a partir da base ergológica é propor-se a uma exploração que considere o trabalhador e as dramáticas que envolvem as situações de trabalho, é lidar com o trabalho vivo, concreto e não apenas no sentido abstrato (CANGUILHEM, 2012), reconhecendo o trabalho como uma “(...) experiência histórica e sociocultural” (CUNHA, 2005, p.115).

Abordar o trabalho em um nível micro pressupõe considerar que o trabalhador é constituído pela complexidade que envolve uma pessoa, a manifestação de um “sujeito” que se coloca no trabalho sempre de uma maneira muito singular, um corpo-si com dramáticas próprias. Exemplifica-se a importância desse agir industrioso no campo da linguagem e da dimensão corporal nos questionamentos esclarecedores de Schwartz (2014, p. 263):

A flexibilidade de uso, as milhares de modulações possíveis, fonológicas, semânticas e outras, que a linguagem possibilita se produzem no ponto extremo de um cálculo intelectual cujas trajetórias de eficiência recorrem a um obscuro “agir conjunto” de um corpo histórico no trabalho... Como memorizar, organizar, hierarquizar, de modo imaterial, saberes, gestos, procedimentos a reatualizar no momento oportuno? Como gerir os graus de esquecimento necessários para enfrentar situações que sempre mesclam o típico e o singular? Que se faz para gerir a fadiga ao longo de uma jornada de trabalho? **Há toda uma “composição” do corpo que cada um deve fazer com seus históricos, seus pontos fortes, suas fraquezas.** (Grifo nosso).

Nessa composição histórica de um corpo-si que se tece nas situações de trabalho e também afina os saberes sobre seu trabalho conforme suas experiências, investigar o ensino como trabalho extrapola as recorrentes discussões acerca do trabalho docente. Discussões essas que, por não considerarem as demandas reais de trabalho, pressupõem ter ciência do que se passa na escola e assim limitam as possibilidades de melhor conhecer o trabalho para transformá-lo. Tais vertentes de análise compreendem o trabalho docente como algo simples, heterogêneo, previsível e perfeitamente visível “de fora” e falham ao tratá-lo de forma independente, abstraindo da situação real de trabalho as problemáticas que pretendem discutir. Amigues (2004, p. 38) tece comentários sobre tais pontos de vista:

(...) trata-se de julgamentos externos que incidem sobre as formas do fazer do professor, que não são estudados por si mesmos e que se desenvolvem em situações reais, que também não são objeto de uma análise particular. Isso ocorre, sem dúvida, porque a atividade do professor e as situações de trabalho são consideradas conhecidas pelos que tomam decisões sobre elas e pelos pesquisadores, ou porque elas são suficientemente conhecidas por eles para que as questões sobre as prescrições, as práticas efetivas e de formação possam lhes parecer problemáticas.

No mesmo entendimento, Alves (2015) esclarece que estão em questão não as credenciais ou “boas intenções” dos pesquisadores, mas sim o “lugar menor” que a compreensão do ensino como trabalho tem ocupado nas discussões sobre o trabalho, aqui, especificamente, o trabalho docente. O autor alerta:

Em tal perspectiva, talvez por sua enganadora “visibilidade”, o trabalho ocupa um lugar menor e resta obscurecido. Isto tem consequências de longo alcance, pois compromete em sua própria base iniciativas de mudanças que poderiam ser pertinentes para a melhoria do trabalho realizado na escola e, conseqüentemente, para a qualidade da educação escolar (*Ibid.*, p. 3).

Nessa compreensão, considerar o ensino como trabalho possibilita contemplar as complexidades das situações laborais e destacar o que tem restado obscurecido: as dramáticas, o saber e os valores envolvidos no trabalho dos docentes em sala de aula que permitem que o ensino se realize.

A dimensão dos sentidos e das significações atribuídas à situação laboriosa pelos próprios professores também é algo suprimido em um olhar aligeirado sobre o que fazem esses

seres industriais. Na ânsia de se generalizar o trabalho docente, a necessária análise da composição e organização dos diferentes coletivos de trabalho e de seus sujeitos tão singulares é abafada por perspectivas que, em detalhes muitas vezes despercebidos, acabam por reduzir o trabalho de ensinar a uma mera transmissão de conhecimentos<sup>15</sup>, como se a ideia de uma mera transmissão dos saberes fosse realizável se forem considerados professores e alunos em atividade. Tais “crenças” acabam por velar a atividade docente, como se não fosse necessário pensar para mediar o conhecimento, ou seja, retrabalhar, reelaborar formas de dizer e se fazer compreensível, de “sentir” como corpo-si o que a turma “pede” de condução e mediação no processo de aprendizagem, perceber quantos entenderam ou não, colocar em perspectiva e ao mesmo tempo urdir o que precisa ser feito para possibilitar que todos aprendam.

Nessa necessidade de simplificar a análise sobre o trabalho docente, mesmo sem querer, cai-se mais uma vez em uma visão empobrecida do mesmo. Peca-se pelo não reconhecimento de que nas escolas circulam histórias, debates de normas e valores, decisões, dramáticas, usos de si dos trabalhadores, acordos sobre formas de conduzir o ofício, formas forjadas coletiva e individualmente quanto ao envolvimento político e a relação com o saber. Porém, o grande desafio da análise ergológica envolve tanto compreender a impossibilidade de se antecipar o que acontece e a necessidade de “ir ver de perto o real do trabalho” quanto perceber o potencial formativo existente no encontro de pesquisadores com os trabalhadores. Esses encontros podem constituir momentos de reflexões para a reconstrução dos sentidos e da significação do trabalho, não por terceiros, mas pelos próprios envolvidos quando se estabelece uma relação ética e dialógica.

O que de fato está em jogo na análise do trabalho docente, a partir do viés ergológico, é compreender a dramática dos usos de si do professor como experiência vital: o que ele faz, por que faz e como faz, ou seja, o que ele põe em movimento no que se refere à sua atividade interior para ensinar e como essas decisões interferem na autogestão do seu trabalho.

Assim, alcançar uma melhor compreensão sobre o trabalho do professor nos lança a explorar seus objetivos, suas motivações, bem como os sentidos e necessidades envolvidos em suas ações, suas emoções, seus sentimentos, os saberes em aderência e desaderência implicados (entre esses podemos citar os conhecimentos científicos voltados para o ensino e também os formados pela experiência no ofício ao longo dos anos), elementos esses importantes e que se fazem presentes nas situações de trabalho.

---

<sup>15</sup>Tal percepção explícita e extrapola a “concepção unificada da atividade educacional” (SAUJAT, 2004, p. 28).

Segundo Davezies (2010, p. 262), o objetivo “permite circunscrever o que é preciso fazer e, para o observador externo, o trabalho resume-se frequentemente a ele”. Isso posto, o objetivo não nos possibilita compreender o engajamento e os motivos do trabalhador, pois o objetivo restringe-se a uma condição dada e ao que é preciso fazer. Porém, para compreender o trabalho, é necessário retomar a questão dos motivos do trabalhador, seu engajamento e sua busca na satisfação de uma necessidade. Davezies (2010, p. 163) aponta os motivos, como a “coloração afetiva”, que o trabalhador atribui ao seu trabalho, no sentido de satisfação de necessidades pessoais do trabalhador. Os motivos nem sempre são conscientes e enriquecem a atividade por dotá-la de conteúdo sensível.

Todos esses pontos mencionados são ativados, “solicitados” ao professor em todas as microescolhas realizadas e reconvocadas por ele durante todo o tempo em que trabalha, ou seja, enquanto ensina. O trabalho se enriquece com a experiência e nesse movimento “a relação com certas dimensões do trabalho se aprofundam, os saberes se afinam” (DAVEZIES, 2010, p. 263) e novas formas de tramar meios, objetivos e motivos são agregadas, afinando os saberes do trabalhador, seu estilo e sensibilidade.

Encarar o ensino como trabalho e o professor como trabalhador, segundo Cunha (2005, p. 116), envolve “compreender o fenômeno educativo por meio de novas bases teóricas, evidenciando a dimensão educativa da experiência humana do trabalho apreendido como uma atividade”. Essa tem sido a preocupação de pesquisas que tomam por base a Ergologia para discutir o trabalho docente. Realizar tal tarefa demanda ampliar a discussão sobre o trabalho do professor, compreendendo que analisar a sua atividade requer em si o ato de “considerarmos a atividade como unidade de análise da conduta do professor” (AMIGUES, 2004, p. 39).

Amigues (2004) pontua ainda que a Ergonomia de base francesa se apropriou do conceito de atividade para formular teoricamente as diferenças e a necessária articulação entre a tarefa e a atividade, bem como a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Dessa apropriação, de maneira sucinta, Amigues (2004, p. 39-40) pondera:

A tarefa refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivos, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. Logo, ela remete, classicamente, aos processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação.

No ambiente laboral, a tarefa, isto que Amigues (2004) aponta como o que deve ser feito, está ligada ao que é prescrito, solicitado ao professor, prescrito tanto por outros quanto

por ele<sup>16</sup> mesmo, sendo essa última uma forma de autoprescrição do trabalho. Já a atividade, algo imprescritível, é o que reconvoca, por meio do diálogo reflexivo entre os saberes formais e os da experiência, o professor a se colocar frente à prescrição, seus valores e saberes, bem como aos elementos sociais partilhados pelo grupo. Tais elementos contemplam a dimensão social da atividade, a partilha coletiva de valores, história, motivos, sentidos e significados, bem como as ferramentas do ofício. Dessa forma, valores e saberes são convocados ao trabalhador o tempo todo, regulando, de forma industriosa, aquilo que a tarefa não é capaz de prever, como a variação das condições dadas nos contextos escolares. Sobre isso, Amigues (2003, p. 8) esclarece:

“A atividade do professor não é redutível à ação, o estudo da ação não informa necessariamente sobre a atividade subjacente; elas não estão submetidas às mesmas restrições espaciais e temporais: **a ação (a tarefa) é objeto geralmente de uma prescrição ao passo que a atividade é imprescritível, pois esta depende da relação que o sujeito instaura entre sua ação e o meio no qual ela se exerce**; este último é constituído de “características” histórico-culturais particulares; o meio (de trabalho) no qual se realiza uma ação é uma fonte de reorganização dos processos psíquicos que a compõe, do desenvolvimento da experiência etc. (Grifo nosso).

Assim, o trabalho dos docentes não se equipara à mera aplicação da tarefa porque demanda o agir industrioso frente ao imprevisível, às instabilidades do meio. Uma análise da tarefa também não consegue explicitar a atividade, justamente pelas dramáticas que isso implica quando o professor está em atividade laboral. No trabalho, o professor gera uma dinâmica a partir das exigências solicitadas a ele pelas normas institucionais, ressignifica essas normas a partir da cultura escolar e ao mesmo tempo lida com o que o corpo-si pede como arbitragem de suas capacidades, valores e saberes. Segundo Alves (2015, p. 14), compreender o trabalho dos professores exige um esforço maior do que simplesmente “observar a tarefa”, demanda uma análise laboral “a fino”, concebendo o trabalho como algo complexo, o que exige considerar também o que as prescrições não dizem e que o real demanda.

Aprender o movimento existente entre o que se propõe e o que de fato ocorre nas demandas laborais dos docentes exige refletir primeiramente sobre o quadro mais amplo no qual se situa essa discussão, e posteriormente buscar melhor compreender aspectos cada vez mais específicos e singulares dessa discussão. Essa é a lógica de análise proposta a seguir.

## 2.2 A natureza do trabalho pedagógico e os sentidos do trabalho docente em Paulo Freire

---

<sup>16</sup> Autoprescrição, nas palavras de Yves Clot (2007, p. 18), refere-se às “obrigações que os trabalhadores se impõem para conseguir fazer de maneira conveniente o que deve ser feito”.

Compreender o trabalho do professor alfabetizador demanda apreender também o papel da Educação e da escola, visto que esse trabalho se insere em um quadro mais amplo. As reflexões seguintes buscam esclarecer, principalmente com as contribuições de Paulo Freire, o que é a Educação, qual a função social da escola e as especificidades do trabalho do professor.

Para se atingir tais questões, este estudo apreende o conceito de Educação com base no seu sentido antropológico, ou seja, compreende a educação como um processo de humanização da espécie humana. Como consequência fundamental desse processo, de “fazer-se” humano pela indissociabilidade entre o processo de autoconstrução e o de apropriação da cultura em um mundo humano que nos antecede, tem-se o direito à educação, um direito antropológico (CHARLOT, 2012, p. 170), embasado em uma condição, a condição humana.

Em Charlot (2012), tem-se a problematização antropológica de uma questão fundamental e também de um desafio contemporâneo: a educação para a humanidade. Segundo o autor, não se pode mudar a escola sem compreender suas reais tensões e a forma como os sujeitos desse espaço a enfrentam no dia a dia. Isso indiretamente instiga e convoca a olhar de perto os sujeitos no espaço da escola, suas histórias individuais, as singularidades das práticas pedagógicas e docentes, no intuito de melhor compreender e realçar a questão das singularidades e dos sentidos envolvidos no verbo educar.

A especificidade do espaço escolar é explanada por Charlot (2012, p. 147) ao elucidar: “a escola é um lugar onde o mundo é tratado como objeto e não como ambiente, lugar de vivência”. Mais adiante, Charlot (2012) esclarece que na escola o mundo deve ser tratado como objeto de pensamento, ou seja, apontam-se aqui peculiaridades do trato com o saber científico, sendo diferente do saber cotidiano por ser consciente, voluntário e sistematizado. O autor destaca também a singularidade da atividade escolar, ao constituir determinadas relações dos sujeitos “(...) com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo” (CHARLOT, 2012, p.151), aspectos esses que desenvolvem e constituem uma certa forma de relação com o saber.

Charlot (2000) instiga a percepção de um sujeito que está sempre em atividade, que lê e interpreta o mundo e não se constitui um “(...) objeto onde faltam pedaços e cores” (*Ibid.*, p. 25), mas sim alguém que se coloca em diálogo cognitivo e desenvolve uma relação com o saber, bem como realiza escolhas com base em valores e saberes, o que a Ergologia conceitua como estar em atividade.

Paulo Freire (1987, 1997, 1979, 1989, 1996, 2006), ao tratar dos fins da Educação, também defende a necessidade da formação para a autonomia, mas destaca a dimensão política desse processo na luta para que homens não sejam objeto de outros homens. Essa proposta é

materializada em um projeto de educação dialógico, que aponta caminhos para o “resgate” da humanidade roubada de oprimidos e opressores. A partir do pensamento de Paulo Freire, compreende-se o sentido da formação humana como possibilidade ontológica do homem em ser sujeito e não objeto de outros homens. Nessa lógica, mais do que uma proposta de alfabetização popular, tem-se também uma perspectiva de educação: a de que é preciso ler de forma dialógica tanto a palavra quanto o mundo, ou seja, a realidade posta no intuito de transformá-la.

Paulo Freire reflete sobre a linguagem como uma forma de interação dialógica, visando a uma transformação dos sujeitos, no sentido de provocar a conscientização para a transformação social. Dessa forma, tal autor propõe pensar a educação para além dos limites do que está posto, e instiga problematizar a alfabetização, a aprendizagem, o ensino e as experiências do trabalho docente.

Nesse contexto, Paulo Freire provoca os educadores a interferirem no mundo através do comprometimento e da coerência de uma prática educativa dialógica e consciente, para, dessa forma, realizarem-se como humanos (FREIRE; SHOR, 1987). Nesse sentido, o autor incita o professor a uma tomada de posição, a uma escolha política entre formar para a autonomia ou para a heteronomia. A dimensão ética do trabalho docente é mais uma vez levantada quando é destacado o papel social dos educadores como os responsáveis pelo processo formativo de personalidades democráticas.

Freire (1989) denuncia a não neutralidade e a a-historicidade do sentido da educação e reafirma que o processo educativo é sempre situado e datado no tempo e no espaço, fato que apreende as dimensões políticas, econômicas, sociais e epistemológicas. Dessa forma, pensar os sentidos da alfabetização, bem como de suas práticas pedagógicas, implica reconhecer criticamente a sua função social nos diferentes momentos históricos.

O sentido da formação para Freire (1987, 1997, 1979, 1989, 1996, 2006), ao apontar a vocação ontológica de humanização, de um ser mais como potencialidade, pontua claramente a escola como espaço público e popular, direito de todos. Esse direito deve ser materializado por meio de práticas pedagógicas com enfoque na apreensão crítica do conhecimento científico mediante relações dialógicas. A luta é por uma escola que estimula o aluno a pensar, a perguntar, a criar e a desenvolver a consciência crítica; que se proponha a construir um conhecimento coletivo, articulando os saberes populares ao saber científico, de forma crítica, mediados pelas experiências no mundo.

Mas o ideal da educação libertadora de Paulo Freire não está restrito à educação de adultos, visto que a educação extrapola essa mera classificação ao se propor romper com

práticas pedagógicas que, em sua essência, constituem-se assistencialistas, domesticadoras e deformadoras dos sujeitos. Práticas essas cristalizadas em metodologias que incorporam a passividade dos educandos através do antidiálogo, ou seja, a negação de uma prática educativa dialógica. O antidiálogo, nesse entendimento, constitui-se uma violência para com os sujeitos, negando o caráter ético e político dos fins da educação. Como oposição a essas ideias, Paulo Freire traz as contribuições de Marx e Gramsci para compreender as origens da dominação classista e as possibilidades de rompimento com essa realidade. Para isso, ele elenca a conscientização como meio de promover a articulação teórico-prática visando à superioridade humana, à humanização.

Nesse entendimento, considera-se necessário formar a consciência crítica a partir da singularidade do contexto social do educando, bem como do esclarecimento sobre a situação de opressão e sobre a tensa relação entre oprimidos e opressores. Vislumbra-se assim, desde o processo inicial de alfabetização, o desenvolvimento da consciência crítica pautada pela historicidade e pela compreensão dos fatos, bem como pela percepção dos fatores que os determinam, tendo como ideal uma formação humana voltada para a autonomia, para o autogoverno (BEISIEGEL, 2008). Paulo Freire nos propõe pensar práticas educativas pautadas por relações dialógicas entre educadores e educandos. Uma educação pelo diálogo pressupõe a escuta atenta do outro a quem se diz, é sempre um falar com e nunca um falar para o outro. Pressupõe assim uma atuação pedagógica pensada com todos os sujeitos envolvidos, e não pré-moldada para eles.

A proposta de formação de consciências críticas tem na escola o espaço destinado para sua materialização. Cabe também à escola, como instituição social, ser o espaço responsável pela socialização do saber sistematizado. Com a função de possibilitar a formulação das bases conceituais do conhecimento científico e sendo também espaço de apropriação e criação de cultura, a escola trabalha com saberes, ideias, valores, conceitos, hábitos, entre outros elementos que formam a humanidade em cada ser humano.

Em tal empreitada, emerge a figura de um profissional, o professor, com um papel social bem delineado: agir sobre a formação humana (FREIRE, 1996, p. 5). Então, as especificidades de tal *métier* serão tratadas no tópico a seguir.

### 2.1.1- Especificidades do trabalho de ensinar

Adentrando às questões pedagógicas quanto à forma de materializar tal proposição, a formação escolar constitui-se na articulação da apropriação do patrimônio cultural e na

aprendizagem pela atividade intelectual. Assim, o trabalho docente deve ser organizado de modo que “o aluno se aproprie de conhecimentos que tenham sentido para ele e que, ao responderem a questões ou resolverem problemas, esclarecem o mundo” (CHARLOT, 2012, p. 178). Mais uma vez, a questão sobre os sentidos do trabalho de professores e alunos é evocada, e rememora que não só os professores, como trabalhadores, estão em atividade, mas também os estudantes, pois esses também possuem dramáticas sobre o processo de aprendizagem e uma relação sempre singular com o saber.

Compreender como de fato se dá a organização do trabalho docente no espaço da escola demanda envolver também o que se espera desse trabalho. Nesse aspecto, Marta Jiménez Jaén (1991) contribui para a reflexão sobre questões conceituais que os docentes põem em movimento para realizar seu trabalho:

Por mais que o trabalho seja programado, planejado, em consequência de forças externas, há uma certa autonomia docente para adaptar métodos, técnicas, introduzir materiais novos, pensar atividades fora do programa, adequar o ensino a determinados grupos de estudantes etc., pelo simples fato de o trabalho ser realizado por seres humanos – professores – com outros seres humanos – alunos. Isso garante que muitas decisões, pelo menos como possibilidade, sejam inalienáveis (JAÉN, 1991, p. 82).

Nesse sentido, como o trabalho do ensino assume características próprias, a análise sobre o exercício profissional do magistério invoca a necessidade de destaque para o professor e a forma de sua atuação no ensino. Para isso, há vasta produção acadêmica, com diferentes abordagens acerca do trabalho docente, tratando de temas como: a competência profissional, o saber, o saber-fazer, a dinâmica do exercício profissional e os conhecimentos mobilizados e constituídos ao longo da experiência profissional (CUNHA; ALVES, 2012). Saujat (2004) aponta que o fazer docente possui abundante literatura sobre o tema, porém, as dimensões desse trabalho (como a cognitiva, afetiva, didática, social, histórica, cultural, entre outras) são estudadas separadamente por diferentes disciplinas, como a psicologia, a linguística e a sociologia. Saujat (2004) ainda esclarece que muitas pesquisas sobre o ensino foram elaboradas, mas que pouco se sabe sobre o ensino como trabalho:

[...] estamos em face de um paradoxo: atualmente, o ensino é, sem dúvida, o trabalho mais estudado, tão grande é o número de pesquisas que lhes são consagradas, mas não sabemos quase nada do ensino como trabalho. Esse paradoxo é, contudo, apenas aparente: com efeito esses estudos foram desenvolvidos até o momento fora dos quadros e das tradições de pesquisa da análise do trabalho (*Ibid.*, p. 19).

Pontuou-se, ao longo dessa discussão, que a forma fragmentada de pesquisar sobre o trabalho produz, conseqüentemente, análises fragmentadas que pouco contribuem para se compreender a complexidade das múltiplas dimensões postas em jogo durante o trabalho do

professor. Assim, é necessário considerar o estudo sobre o trabalho docente como uma unidade de análise da conduta do professor. Porém, compreender o trabalho dos docentes como uma unidade de análise requer pensar o tema com autores que compreendam o ensino a partir da noção de atividade, e nesse sentido a opção por Amigues (2004) é pertinente.

Para Amigues<sup>17</sup> (2004), alguns elementos constituem o trabalho do professor: é uma atividade “direcionada e instrumentada”. É direcionada aos alunos, à instituição escolar, aos pais, aos outros profissionais e de maneira extensiva à sociedade. É também uma atividade orientada por objetivos próprios, instrumentada por técnicas profissionais constituídas e partilhadas ao longo da história e da cultura do ofício pelo gênero profissional.

Segundo Souza-e-Silva (2003, p. 346-347), essa partilha de um ofício, o gênero social do ofício ou o gênero profissional referem-se “às ‘obrigações’ das quais participam aqueles que trabalham para poder trabalhar, muitas vezes apesar de tudo, muitas vezes apesar da organização prescrita do trabalho”. Elas são, dessa forma, medidas prescritivas que os próprios trabalhadores de um ofício se impõem para agir, que “é, de algum modo, a parte subtendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem, esperam, reconhecem, apreciam; o que lhes é comum e o que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem e devem fazer sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta”.

Esse compartilhamento de saberes laborais está presente no gênero do ofício. Sobre isso, Clot e Faïta (2000, p. 12-13) esclarecem:

Eles são os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade atual, uma memória impessoal e coletiva que dá o seu conteúdo à atividade pessoal em situação: modos de se portar, modos de se dirigir ao outro, modos de iniciar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente ao seu objeto. Essas maneiras de levar as coisas e as pessoas em um determinado local de trabalho formam um repertório de atos convencionados ou inapropriados que a história desse meio reteve. Essa história define as expectativas do gênero que permitem suportar - em todos os sentidos do termo - os inesperados do real. Para mobilizar o gênero do *métier*, é também necessário se colocar no "diapasão profissional". É poder se dispor, em todos os sentidos da palavra.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Esclarece-se aqui, brevemente, a diferença conceitual do termo *atividade* para a Ergologia e a perspectiva apontada nos estudos de autores como Amigues (2004) e Clot e Faïta (2000). Estes autores retomam o conceito de *atividade* em Leontiev para tratar da temática trabalho. Para a Ergologia, a noção de atividade nem sempre contempla objetivos definidos ou até mesmo conscientes para o sujeito. Já em Leontiev (base conceitual da discussão posta por Amigues (2004) e Clot e Faïta (2000), a *atividade* é definida como “processo impulsionado e orientado por um motivo, pelo que tal ou qual necessidade se encontra objetivada” (LEONTIEV, 1984, p. 210). Mesmo com tal diferença conceitual, optou-se por trabalhar com tais autores pela contribuição que os mesmos apresentam na discussão.

<sup>18</sup> A tradução é de responsabilidade da autora do presente estudo.

Nesse sentido, os gêneros profissionais agem como uma memória impessoal e coletiva do ofício e transmitem, ao longo da história, particularidades, um repertório de atos, valores e procedimentos bem peculiares a certa categoria profissional. Entre eles, podemos destacar: a maneira de se portar, vestir e se relacionar, a linguagem própria do *métier* nos espaços de trabalho, bem como de conduzir uma ação (iniciar, dar andamento, encerrar) para alcançar um objetivo.

É o gênero do ofício que oferece aos trabalhadores pressupostos de conduta e o repertório de atos pertinentes para cada situação laboral (CLOT; FAÏTA, 2000). Sendo assim, o gênero carrega em si a história e a cultura de determinada profissão, as quais os trabalhadores vão ao longo de suas experiências no ofício particularmente se apropriando e ajustando-as conforme suas necessidades e traços individuais, e coletivamente interferindo no sentido de contribuir para tecer a história de sua profissão.

Sobre esse *métier*, Freire (1996) aponta algumas exigências ao professor como saberes fundamentais para o exercício da docência. Na seguinte metáfora, ele explicita o que Canguilhem (2001) aponta como a capacidade humana de compor o seu meio e ser normativo, denunciando um vivente que, em oposição à inércia, ao patológico, está em atividade normativa. Dessa forma, o professor ensina, aprende e lapida seus saberes no ato profissional. E nesse movimento de “*dodiscência* – docência e discência” (FREIRE, 1996, p.15) que o profissional se forma e é formado. Vê-se então:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. **A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro.** A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos, e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. **Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes** (*Ibid.*, p.11; grifo nosso).

Entre os conhecimentos e valores inerentes à docência, exigem-se, segundo Freire (1996, p. 16), rigor quanto ao comprometimento ético, pesquisa e aprimoramento para “conhecer o que não conheço”, respeito aos diferentes pontos de partida e saberes prévios dos educandos, o exercício da criticidade, a corporificação da palavra pelo exemplo, a rejeição à discriminação, uma reflexão crítica sobre a prática, competência profissional, comprometimento, saber escutar, dialogar e tomar decisões conscientes. Porém, Freire (1996) não aponta tais requisitos como uma condição imposta *a priori* para ser educador, mas como elementos necessários para o despertar da consciência do inacabamento e do potencial

formativo que isso convoca os educadores, como seres históricos, humanos, “gente que lida com gente e não coisas” (*Ibid.*, p. 16).

Toda essa complexidade de um trabalhador que se ressignifica e ressignifica seu trabalho não coaduna com a imagem de um mero executor de um algo plenamente pensado, prescrito e gerido “de fora” por outros. O trabalho docente não é de forma alguma uma profissão menor, fácil. E dadas as suas especificidades em cada espaço escolar, não nos cabe elaborar a figura de um trabalhador médio, estereotipado na figura de mero repassador de informações. Analisar o trabalho dos docentes implica considerar que ele possui, como qualquer trabalhador, uma história inscrita em um corpo-si, algo ressignificado sempre “localmente”. Nesse sentido, é uma história sempre singular, rica em dramáticas de uso de si.

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foi necessário também situar a discussão mais atual sobre a alfabetização no Brasil. As análises apontam um evidente desenvolvimento teórico da temática e buscam compreender como o debate acadêmico tem impactado o trabalho dos professores alfabetizadores. A seguir, será desenvolvida uma concisa análise acerca de tal discussão.

### **2.3- O trabalho do alfabetizador nos anos iniciais da Educação Fundamental: um diálogo com a literatura**

A discussão sobre a alfabetização no Brasil tem se constituído ao longo dos anos, porém, ganhou maior evidência a partir da década de 1980. O período foi marcado pela expansão dos cursos de pós-graduação, fato que impulsionou o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema. Outro fator de influência foram as mudanças nas práticas sociais de comunicação, que, aliadas ao desenvolvimento de novas tecnologias, apontaram a necessidade de elaboração de novas propostas e materiais pedagógicos voltados para a alfabetização. Naquele momento histórico, tornou-se necessário dominar a leitura e a escrita para a inserção no mercado de trabalho, com o objetivo de garantir um nível básico de leitura e escrita para operar com a tecnologia que adentra o processo produtivo.

No relatório *Alfabetização no Brasil - O estado do conhecimento*<sup>19</sup>, Soares e Maciel (2000) apresentam um panorama do desenvolvimento da produção científica ao analisar teses e dissertações sobre o tema no período de 1961 a 1989. O documento aponta que o tema foi

---

<sup>19</sup> Mesmo com documentos mais atuais, optou-se por destacar esse trabalho pelo rigor científico e a contribuição singular na especificidade da discussão. É um trabalho de referência, reconhecido e retomado por todos os trabalhos que se propõem a discutir a temática da alfabetização.

explorado por diversas áreas/campos/disciplinas do conhecimento, como a Pedagogia, Psicologia, Linguística, Didática, História, Psicolinguística, Neurociência. Tais pesquisas revelam a complexidade desse fenômeno educativo e exploram diferentes enfoques, conceitos, referenciais teóricos e metodologias de pesquisa. Uma vasta produção foi realizada colocando em discussão as concepções de métodos de alfabetização, bem como a formação do alfabetizador e a análise de propostas didáticas.

O avanço na discussão teórica sobre o tema produziu mudanças radicais na discussão conceitual nos últimos setenta anos. Essas mudanças partem do entendimento da alfabetização como processo mecânico de decifração de um código escrito para a compreensão de práticas de leitura e escrita que se fundem a partir da necessidade de interação e atribuição de sentidos sobre o ato de ler e escrever para os sujeitos que estão se alfabetizando. A incorporação da discussão de linguagem como dialogia e as contribuições de Bakhtin (2002, 2003) proporcionaram a compreensão da necessidade de se formar sujeitos leitores e produtores de texto, tecidos nas relações reais de interlocução. Sujeitos que, concomitantemente, apropriam-se do sistema de escrita alfabética, elaboram e ampliam seus sentidos sobre o mundo e as pessoas.

Dessa forma, tem-se um avanço presente na superação da proposição de atividades com foco nas habilidades mecânicas de codificação e decodificação (realizadas apenas como exercício, sem a finalidade de uso real) para atividades em que o texto ganha a centralidade do trabalho pedagógico, estruturando o desenvolvimento das práticas de linguagem a partir dos eixos: oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica. O foco do trabalho com o texto é compreendido aqui como interação social, a partir do desenvolvimento de produções com autoria, sempre direcionadas a um “outro”, em interlocução efetiva entre leitor e escritor.

Em tal propositura, já não se sustentam as práticas de leitura e escrita em turmas de alfabetização atreladas à aprendizagem de habilidades mínimas, como a escrita do nome próprio e a leitura apenas como a decodificação de pseudotextos fragmentados, com o objetivo de explorar e memorizar determinados conteúdos linguísticos para, posteriormente, encarar a criança como capaz de produzir textos. Na concepção discursiva de alfabetização, “(...) não há dois processos, mas um mesmo processo significativo que tem inúmeros avanços ou resultados, incluindo o domínio do alfabeto quase que como uma consequência necessária” (GOULART *et al.*, 2017, p. 9). Tais autoras também evidenciam o empobrecimento de práticas de leitura e escrita que dissociam a apropriação dos aspectos notacionais da língua com os aspectos discursivos, e nesse ponto até mesmo a discussão posta pelo letramento se faz inconsistente.

Apesar de tais avanços teóricos em um recorte de 30 anos de produção acadêmica, várias pesquisas que analisam a empiria evidenciam que a prática docente pouco mudou, mantendo didáticas tradicionais quanto à forma e ao conteúdo da alfabetização (OLIVEIRA, 2013; CORREIA, 2013; RESENDE; GERKEN, 2013; ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008). Compreender esse processo é algo interessante, pois extrapola a análise superficial sobre o solitário trabalho do alfabetizador em sala de aula e pode dar visibilidade à forma como as políticas públicas educacionais (referentes à valorização profissional, formação inicial e continuada, articulação dos coletivos de trabalho, suporte pedagógico e prescrições elaborados por secretarias de educação, entre outros) são implementadas no Brasil ao longo dos anos. Possibilita também perceber como os resultados das produções acadêmicas são apropriados por essas políticas.

Nesse contexto de significativas mudanças teóricas quanto à discussão sobre a alfabetização, optou-se por identificar e analisar as produções acerca da alfabetização veiculadas pela entidade de maior representatividade científica na pesquisa em Educação no Brasil, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd)<sup>20</sup>. Tal recorte da produção científica se justifica pelo reconhecimento da ANPEd como entidade que reúne um grande número de pesquisadores e grupos de pesquisa para publicizar discussões e pesquisas.

Será apresentado, a seguir, um quadro recente sobre o debate e a produção científica a respeito da alfabetização no Brasil, destacando a análise de pesquisas apresentadas na ANPEd que dizem respeito ao trabalho realizado pelos alfabetizadores, ou seja, como os mesmos realizam o trabalho de alfabetizar, como se apropriam da discussão teórica específica sobre a alfabetização, quais entraves e possibilidades encontram para realizar o ensino da leitura e da escrita.

### 2.3.1- Concepções de alfabetização no Brasil: breve panorama histórico

“As palavras têm franja”, segundo Bakhtin (2002), possuem história, são construções sociais que, ao longo do tempo, se modificam, mudam de sentido, se transformam, se reinventam, se potencializam ou se esvaziam, e são sempre carregadas dos “fios” históricos, econômicos e sociais de determinado período, ou seja, não se pode analisar a evolução de um

---

<sup>20</sup> A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área.

conceito sem considerar o contexto histórico, social e econômico que o envolve. Assim, o conceito da alfabetização é um termo que se ressignificou ao longo do processo histórico, pois “(...) cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos” (FERREIRO, 2009, p. 13). Dessa forma, a alfabetização não pode ser pensada de forma abstrata, uma vez que a reflexão sobre esse conceito implica sempre delimitar um recorte de tempo e espaço específico.

Recuando um pouco no tempo histórico, é possível compreender a importância da leitura e da escrita nos dias atuais. No contexto da Reforma Protestante, por volta do século XVI, a função social da leitura e da escrita era possibilitar o acesso a textos bíblicos e familiares, e o ato social de escrever estava ligado a assinar o nome. A finalidade implícita de ler e escrever, naquele momento histórico, carregava a necessidade de garantir o mínimo necessário no que se refere à leitura e à escrita para se ter “acesso à palavra de Deus”. A partir daqui leitura e escrita não se dissociam.

No século XVIII, contexto da Revolução Francesa, a escola pública foi destinada para o povo, e esse processo de aprender a ler e escrever, que até então tinha apenas uma dimensão individual, constituiu-se como processo coletivo, envolvendo pequenos grupos de pessoas, em um espaço historicamente situado como local para aprender, e com um delimitado tempo e espaço para alfabetizar. Nesse momento, “(...) os textos religiosos foram substituídos por textos morais, patrióticos ou de utilidade para a sociedade” (CAGLIARI, 2007, p. 56) e o ritmo da aprendizagem era ditado não pela especificidade do contexto dos educandos, mas pelo material didático e as cartilhas.

O contexto histórico do final do século XIX no Brasil, com o descontentamento perante as reformas educacionais e a influência do pensamento educacional da Escola Nova, constituiu-se a base para reivindicar a alfabetização como um direito de todos. A incorporação da ideia de alfabetização para todos gerou uma demanda de ensino para a classe popular atrelada à necessidade de educar para o desenvolvimento econômico.

O século XX é, pois, o responsável por difundir a alfabetização em “larga escala”. Essa massificação impulsionou o mercado de livros didáticos e programas específicos para a alfabetização. Porém, com a massificação do processo, problemas até então invisíveis viraram pauta de discussão: grande número de alunos por sala, poucos professores capacitados para tal função, métodos e cartilhas que não “conseguiram” alfabetizar a todos.

Com a organização republicana da instrução pública a partir da última década do século XIX, vê-se o início do movimento de escolarização das práticas de leitura e escrita, bem como o processo inicial de ensino dessas práticas atrelado à questão dos métodos de

alfabetização (MORTATTI, 2000, p. 41). Como se buscava solucionar o problema da alfabetização, criaram-se métodos mais rígidos, completos e detalhados, impressos em cartilhas com inúmeras edições e venda de milhares de exemplares. Aqui se tem um marco histórico importantíssimo da alfabetização das massas: a propagação das cartilhas de alfabetização, um peculiar tipo de livro didático que carrega em si o método a ser seguido, a matéria a ser ensinada de acordo com o programa oficial estabelecido. Dessa forma, a cartilha vai se consolidando como um instrumento de concretização dos métodos propostos, bem como “(...) de certas silenciosas, mas operantes, concepções de alfabetização, leitura, escrita e texto, cuja finalidade e utilidade se encerram nos limites da própria escola e cuja permanência se pode observar até os dias atuais” (MORTATTI, 2000, p. 41).

E o que era para ser uma solução se transformou no maior problema da alfabetização: a substituição da ação personalizada do professor (envolvendo sua competência, seus saberes e sua experiência ao conduzir o processo e intervir onde os métodos não conseguiam ultrapassar) pelo uso das cartilhas. Cagliari (2007, p. 59) esclarece que “(...) as cartilhas eram fruto de experiências individuais bem-sucedidas. Supunham-se que seu método, fruto daquelas experiências, servia para todo tipo de aluno, em todos os lugares e em todas as situações de ensino e de aprendizagem”. E aqui se tem uma questão interessante, pois, em uma situação real de ensino em turmas de alfabetização, indo além das situações com alunos ideais previstas pelas cartilhas, as poucas atividades elencadas para o desenvolvimento de uma certa habilidade envolvendo a competência de leitura ou escrita sempre demandam o trabalho de um professor que complemente a sequência proposta da cartilha de acordo com o real desenvolvimento da turma.

Dessa forma, grande ênfase foi dada à padronização dos métodos na ânsia de homogeneizar o ensino das formas de ler e escrever. Não se considerou a possibilidade da existência de experiências não exitosas, pois os ritmos de aprendizagem dos sujeitos são heterogêneos, as pessoas não aprendem da mesma forma, ao mesmo tempo e do mesmo jeito. E, ao longo de processos tão singulares, sempre coube ao professor, mediante seus conhecimentos técnicos e linguísticos, identificar, analisar e propor soluções também singulares.

A partir de 1890, o movimento histórico sobre as escolhas de métodos de alfabetização no Brasil perpassou inicialmente a escolha de métodos baseados no processo de soletração e silabação para desenvolver a competência de leitura (ensino de letras, sílabas, palavras e frases com nível crescente de dificuldade), e a escrita se restringia a atividades de cópia, ditado e formação de frases com foco na ortografia e desenho correto das letras. Já no início do século

XX, as cartilhas passam a se basear no método de marcha analítica (processos de palavração e sentencição) e passam a considerar a necessidade de adaptar o ensino às necessidades biopsicológicas da criança. Desde 1930, aproximadamente, as cartilhas passam a se basear em métodos mistos (analítico-sintético e vice-versa). Mas a disseminação dos testes ABS, de Lourenço Filho (testes que se propunham aferir a maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita), e de “períodos preparatórios para a alfabetização” acabam por dar um lugar menor à questão do método, evidenciando que o “como ensinar” estava subordinado à maturidade da criança, ou seja, as questões de ordem didática passam a ser subordinadas às questões psicológicas. E, mesmo com nova roupagem, mantém-se intocada a concepção instrumental de ensino da leitura e escrita (MORTATTI, 2000, p. 42-46).

Na década de 1980, o pensamento construtivista e o interacionista sobre o processo de alfabetização questionam a pertinência e a validade de métodos e cartilhas voltados para a aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, sobre isso, Mortatti (2000, p. 47) percebe um intrigante paradoxo: O questionamento sobre as cartilhas acabou por produzir cartilhas com versões “construtivistas”, “socioconstrutivistas” e “sociointeracionistas”. Mas essas cartilhas, segundo Silva (2004), não obtiveram boa aceitação por parte dos professores. Segundo a pesquisadora, os dados revelam que se em um primeiro momento as escolas tendem a escolher os livros com propostas de alfabetização tidas como mais atuais, em um segundo momento, tendem a substituí-los por livros que trazem propostas próximas àquelas pertencentes aos métodos das cartilhas tradicionais de alfabetização.

Ao longo desses quase 130 anos, os métodos de alfabetização se atualizaram e consequentemente as cartilhas também. Foram alterados os temas tratados e o suporte dos materiais. Na discussão acadêmica, houve significativo avanço na discussão linguística, especialmente na vertente da análise do discurso e da teoria da enunciação, ideias que fundamentam autores como Geraldi (2011) e Smolka (2008) a refletirem sobre outras possibilidades de alfabetizar. Porém, permanece ainda no trabalho docente, bem como nas cartilhas e livros didáticos para a alfabetização, a ideia arraigada de uma sequência rígida, com passos predeterminados para se alfabetizar, o que desvela concepções implícitas de alfabetização, leitura, escrita, linguagem e língua. Mortatti (2000, p. 50) esclarece que, nesse aspecto, pouco foi mudado:

Diferentemente do que aponta Forquin, no que se refere à história da alfabetização no Brasil, a seleção cultural escolar (o que se tem valor educativo, de acordo com certa escala e juízo de valor) sofreu poucas variações “com a época, ideologias políticas ou pedagógicas dominantes” (op. cit., p.160), prevalecendo certos aspectos constantes tidos como universais e constitutivos de uma cultura escolar, para cujo engendramento, transmissão e perpetuação, tem-se, aliada ao conservadorismo

cultural da escola e do professor, a contribuição fundamental da cartilha de alfabetização.

Se as práticas alfabetizadoras pouco mudaram ao longo dos anos, os dados do Censo Demográfico Brasileiro<sup>21</sup> apresentados pelo IBGE evidenciam a ampliação histórica do conceito de alfabetização e das necessidades sociais que demandam certas habilidades aos alfabetizados. Enquanto o Censo Demográfico Brasileiro de 1940 aponta o conceito de alfabetizado como quem declarasse saber ler e escrever (ler e escrever o próprio nome), o Censo de 1950 amplia o conceito e passa a considerar a necessidade de saber ler e escrever um simples bilhete (a exigência se torna mais complexa e exige o exercício real sobre a leitura e a escrita). O Censo Demográfico de 2010 reafirma esse entendimento ao considerar que:

Considerou-se como alfabetizada a pessoa de 5 anos ou mais de idade capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse. Foi considerada analfabeta a pessoa de 5 anos ou mais de idade que aprendeu a ler e escrever, mas que esqueceu devido a ter passado por um processo de alfabetização que não se consolidou, e a que apenas assinava o próprio nome (IBGE, 2010, p. 13)<sup>22</sup>.

Essa discussão sobre o que se concebe como alfabetização passa a integrar o sentido político e não somente técnico de aprendizagem da leitura e da escrita. As contribuições de Paulo Freire ressaltam que as escolhas didáticas sobre o como alfabetizar sempre carregam, mesmo que de maneira implícita, uma defesa política sobre uma proposta de educação e de que homem se pretende formar (PÉREZ, 2008).

Paulo Freire (1989) já defendia a alfabetização como um ato político que extrapola o entendimento de codificar e decodificar o signo. Em tal perspectiva, a alfabetização afirma-se como um exercício crítico de leitura da palavra e ampliação da leitura de mundo em prol da libertação de todos os homens, para que não oprimam ou se deixem oprimir por outros homens. A leitura da “*palavramundo*” refere-se a um processo de reflexão sobre os determinantes em que o sujeito está imerso e as possibilidades de ação nessa realidade a partir da tomada de consciência. Nesse sentido,

(...) aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (FREIRE, 1989, p.7).

<sup>21</sup>Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais>. Acesso em: 31 mar. 2018.

<sup>22</sup>Disponível em:

<[https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados\\_preliminares/conceitos\\_definicoes.pdf](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares/conceitos_definicoes.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2018.

O que está por trás dessa perspectiva é a preocupação com os sentidos e a significação dos sujeitos e que a partir desses lemos o mundo, a realidade, ou seja, a escolha dos temas geradores para alfabetizar estava carregada de sentidos políticos. Brito (2011, p. 66) esclarece:

(...) aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade e, assim, ser no mundo e na vida.

Essa preocupação com os sentidos também é apropriada pela linguística quando essa aponta que são os sentidos que nos regem ao usarmos a língua falada, e da mesma forma a escrita, pois não aprendemos primeiro os sons da língua para depois falarmos. Geraldi (2011, p. 14) esclarece que as crianças “(...) falando tomam consciência do contínuo discretável dos sons [fones] e mais tarde deles extraem também o sistema fonológico da língua”. Dessa forma, a alfabetização não se limita simplesmente à compreensão do sistema de escrita, uma vez que envolve também o domínio dos aspectos discursivos.

Evidenciamos aqui que conteúdo e forma são indissociáveis, e um não pode ser evidenciado em detrimento de outro, visto que a escrita é significação e ao mesmo tempo uma convenção de normas para alcançar “o outro” na interação, que só tem sentido se partir de situações reais e necessárias de comunicação. Nesse sentido, apropriar-se da linguagem escrita não somente pela leitura e muito menos pelo treinamento, mas sim por um trabalho constante e articulado, envolvendo a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística.

O contexto social e político, a partir da década de 1980, é espaço para a retomada da problematização da alfabetização no Brasil. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky lançam a obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1986), destacando reflexões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita como elaboração mental, um processo construído por um sujeito que aprende. A discussão foi um avanço para a época e permeou a ideia de um processo de alfabetização como apropriação e construção da linguagem escrita pela criança sendo um processo individual e não aquisição de um código escrito com base apenas na memorização de grafemas. A discussão apresenta-se interessante, porém, não considera a dimensão social do processo de apropriação da escrita. Talvez isso tenha se dado pelo referencial teórico utilizado pautar-se pelas ideias de Piaget.

Em 1988, Ana Luiza Smolka (2008) ganha destaque ao retomar a concepção interacionista de linguagem discutida por João Wanderley Geraldi desde o início da década de 1980, e também por discutir três concepções distintas de aprendizagem que geram impacto nas concepções de ensino da leitura e escrita, e influenciam as práticas pedagógicas, gerando distintas compreensões sobre o processo de alfabetização.

As concepções são as seguintes: a concepção mecanicista, que concebe a língua como um sistema fixo e uma aprendizagem pautada pela cópia, memorização e repetição de um modelo (através de métodos); a psicogênese da língua escrita, que considera o processo de hipóteses e reflexões sobre a escrita pelas crianças mas que negligência o fato de essa construção do conhecimento ser social e não somente individual; e a concepção discursiva que articula a função social à elaboração cognitiva do sujeito, como uma construção conceitual com sentido para os alunos, em uma construção dialógica e discursiva, na qual se aprende a escrever escrevendo e a ler lendo.

Assim, as práticas de leitura e escrita na escola ganham sentido ao terem necessidade real de uso, não sendo um processo etapista no qual primeiro se memoriza e realiza cópia de palavras, ou se lê para depois escrever, mas se constituindo um processo de apropriação do sistema de escrita pela necessidade de enunciação na qual as produções individuais (textos ou enunciados) estão situadas em determinado contexto e dirigidas a um interlocutor.

As contribuições de Smolka (2008) são significativas para a discussão mais atual sobre o assunto, pois, a partir de Bakhtin e Vygotsky, a autora traz, para a alfabetização, a dimensão social das práticas de leitura e escrita, ou seja, que todo esse processo de apropriação do código escrito é um processo de elaboração cognitiva e conceitual, carregado de sentido para os sujeitos que interagem na e pela linguagem.

O conceito de competência discursiva em Bakhtin (2002, 2003) contribui para a discussão sobre a alfabetização ao viabilizar a compreensão acerca do funcionamento e a produção dos diferentes discursos sociais, que, quando apropriados pelos educandos, os fazem sujeitos de seu próprio texto (textos escritos, orais e multimodais) e não somente meros repetidores de ideias. Essa dimensão autoral articula a necessidade de variadas situações de leitura e escrita pelas crianças.

A lógica básica de estruturação das ideias de sentido e significado para as produções textuais<sup>23</sup> dos educandos contemplam: O que eles produzem? Qual a finalidade desse texto? Para quem ele será produzido? Como esse texto deve ser produzido e qual o gênero textual apropriado para isso? Assim, a autora retoma as ideias de Paulo Freire e a questão da dialogicidade, da construção de sentido e da necessidade de partir da realidade, ou seja, do contexto dos educandos. Considera-se aqui o conceito de texto como uma unidade de sentido e significado. Dessa forma, o texto nunca será um amontoado de frases sem interlocução. E o

---

<sup>23</sup>Entende-se que texto é uma unidade de sentido e significado, um enunciado visando a uma interação social. Dessa forma, o texto nunca será um amontoado de frases sem interlocução.

foco do trabalho com o texto em tal perspectiva é a interação social, a partir do desenvolvimento de produções com autoria, sempre direcionadas a um “outro”, em interlocução efetiva entre leitor e escritor.

A escrita em uma proposta interacionista de alfabetização constitui-se uma forma de expressão “para fora”, ou seja, escrevo sempre pressupondo “um outro”, alguém a quem manifestarei ideias, informações, intenções, crenças e sentimentos a partilhar. Para escrever é necessário ter o que dizer (necessidade de ampliar o repertório de leituras), pois, se faltam as ideias, a informação a ser compartilhada, faltam palavras e a finalidade da escrita em expressar, comunicar e interagir, não se efetiva (SMOLKA, 2008).

A leitura, nessa perspectiva, tem como direcionamento formar um sujeito leitor que não apenas decodifica palavras, mas as interpreta e reconstrói o sentido e as intenções do autor do texto (texto encarado aqui como multimodal: oral, escrito, imagético, entre outros). Destaca-se aqui a centralidade da leitura que envolve a compreensão e não somente a decodificação porque o objetivo é trabalhar a partir de textos, pois as palavras separadas das coisas perdem seu sentido, inexistindo aí a interação social. Assim, mais do que ampliar o repertório, o foco do trabalho é também a interpretação e a reconstrução de sentido sobre o que está sendo lido.

O conceito de letramento ganha destaque no cenário educacional nacional na década de 1990 com os estudos de Magda Soares (1998, 2004a, 2004b, 2004c, 2010). Essa autora compreende que alfabetização e letramento são processos diferentes, interdependentes e indissociáveis, sendo que:

(...) a entrada da criança (...) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004a, p. 14).

Soares (2004a, p.15) justifica a permanência do uso dos dois termos, alfabetização e letramento, a partir da alegação de que são processos com naturezas diferentes, com conhecimentos e habilidades específicas e também formas de ensino diferenciadas. Nesse sentido, Soares (2004a, 2004b, 2004c) entende alfabetização como apropriação do sistema de escrita, o que envolve o desenvolvimento de habilidades psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas para ler e escrever. Isto posto, a autora concebe a necessidade de o conceito de alfabetização estar articulado ao conceito de letramento, ou seja, o processo de alfabetizar (adquirir as convenções do código escrito) deveria ser desenvolvido no contexto de práticas sociais de leitura e escrita. Em trabalhos mais recentes, Soares (2010, p. 61) confirma seu posicionamento quanto à manutenção do uso dos dois termos em sua produção, embora

reconheça que o termo letramento tenha ganhado uma multiplicidade de significados e vertentes de discussão. Porém, o que se mantém, em sua análise, é a diferença entre esses dois processos, que, para ela, constituem-se processos diferentes, com formas distintas de aprendizagem, mas de modo simultâneo e interdependente.

Geraldi (2011) problematiza tal discussão posta por Soares (1998, 2004a, 2004b, 2004c) sobre alfabetização e letramento, e aponta a necessidade do questionamento sobre o que se tem como demanda social de leitura e escrita na sociedade. A partir disso, o autor destaca a necessidade da não redução do processo educativo a uma mera resposta frente às demandas sociais existentes, como, no caso, o letramento se propõe ao “(...) responder adequadamente às exigências e demandas sociais do uso da leitura e da escrita” (GERALDI, 2011, p. 6). Para esse autor, a discussão posta pelo letramento esvazia a dimensão política e cultural, a produção discursiva da linguagem. A crítica de Geraldi (2011) ao discurso do letramento é que alfabetizar não se restringe a aprender o código, a codificar e decodificar palavras, visto que não dá para dissociar a função social e o sentido político da alfabetização. Para esse autor, aprender a ler e escrever tem um sentido mais amplo, assim como para Paulo Freire, o que significa dispor do conhecimento elaborado para participar e intervir socialmente, sendo esse um processo complexo.

Não se trata aqui apenas de uma batalha por terminologias. O que a vertente de análise do letramento faz é negar a tradição freireana. E, nesse sentido, “a alfabetização não pode ser reduzida a uma tecnologia ou técnica de leitura e escrita. Ser uma pessoa letrada não significa ser alfabetizada, no sentido que Paulo Freire dava ao termo” (GADOTTI, 2011, p. 12). Em uma análise rigorosa do conceito, Geraldi (2011) aponta que o termo letramento gaseificou-se, tornando-se desnecessário por se referir “(...) a estado ou condição; a habilidade e aptidões; a processo; a uso de habilidades de leitura e escrita” (*Ibid.*, p. 9), ou seja, fala de tudo e de nada ao mesmo tempo. O conceito de letramento, segundo Geraldi (2011), ainda propõe um “nível pragmático” de leitura e escrita para a maioria da população, fato que não demanda uma formação intelectual para todos como pauta de demanda.

Já a discussão sobre a linguagem escrita, Galuch e Sforini (2009), a partir da perspectiva histórico-cultural, retomam o conceito de atividade em Leontiev (1983) para apontar a apropriação da linguagem escrita como uma aprendizagem conceitual, uma elaboração que envolve a reflexão, a análise e a generalização, processos mentais imprescindíveis para a apropriação conceitual. Na organização do ensino pelo professor, as autoras apontam que os objetivos devem estar relacionados à questão dos motivos dos educandos, e que a apropriação da escrita não é algo espontâneo porque exige a mediação

intencionalmente organizada, desenvolvendo funções psíquicas superiores como a atenção arbitrária, a memória lógica e o pensamento abstrato.

Toda essa rica discussão acerca da alfabetização provoca a reflexão sobre como os professores têm se apropriado disso e como isso repercute, ou não, em suas práticas pedagógicas. Percebe-se que, ao longo dos anos, o “duelo dos métodos” (CAGLIARI, 2007, p. 59) e o uso de cartilhas e livros didáticos tanto não resolveram os problemas da alfabetização (pois métodos fixos não apreendem as especificidades de aprendizagens dos diferentes sujeitos) quanto trouxeram um grande problema para a educação ao substituir a atividade personalizada dos professores, “ao os colocarem de lado” e lhes retirarem a competência sobre esse saber específico.

O posicionamento teórico da presente pesquisa coaduna a compreensão dialógica da linguagem como forma de interação a partir de uma concepção enunciativa discursiva. Tal fato baseia-se nos estudos de Bakhtin (2002, 2003, 2006) e suas contribuições para a discussão acadêmica mais atual sobre o ensino de línguas, ao conceber a língua como um conjunto de práticas sociais e de linguagem situado na história por meio das diversas esferas de comunicação da atividade humana. Conseqüentemente, se a língua se constitui nas interações humanas com a finalidade da comunicação, uma proposta de alfabetização, nessa perspectiva, precisa considerar os contextos reais de linguagem para desenvolver as práticas de linguagens necessárias para a participação do sujeito nessa dada sociedade. Dessa forma, a oralidade, a leitura, a escrita, a produção textual e a análise linguística/semiótica estão a serviço do uso significativo da linguagem.

A partir dessa perspectiva, compreende-se o processo de alfabetização na articulação entre a apropriação do sistema de escrita alfabética, os usos sociais da escrita e a ampliação do discurso. Assim, conseqüentemente, aproxima-se da defesa de alfabetização proposta por Geraldi (2011), Goulart *et al.* (2017) e Smolka (2008), autores que, a partir da teoria da enunciação e da filosofia da linguagem em Bakhtin (2002, 2003), compreendem que a experiência da alfabetização deve ocorrer a partir do convívio com bons materiais escritos que circulam socialmente, de diferentes gêneros textuais, sobre os quais se pode partir para ampliar o conhecimento científico, desenvolvendo esse que é papel da escola. Isso evidencia a necessidade da condução de propostas formativas para os anos iniciais da educação fundamental a partir de proposições que produzam sentidos e significados para as crianças perante o conhecimento, bem como a necessidade de se encarar a linguagem escrita como uma apropriação conceitual, ética e política, para que os educandos tenham a possibilidade de desenvolver o cunho político sobre o conhecimento. Também se aponta aqui a necessária

compreensão da alfabetização como uma ação política em Freire (FREIRE; MACEDO, 2013), cuja leitura da palavra implica na leitura da *palavramundo*.

O termo *palavramundo* refere-se ao compromisso político de recuperar a humanidade do oprimido, materializado em uma proposta que não dicotomiza a relação entre leitura do mundo e leitura da palavra, desde o contato inicial do educando com as práticas alfabetizadoras. Dessa forma, a leitura da *palavramundo* é um processo de reflexão sobre os determinantes em que o sujeito está imerso e as possibilidades de ação nessa realidade a partir da tomada de consciência. Nesse sentido,

(...) aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (FREIRE, 1989, p.7).

A alfabetização tem a proposição de ser emancipadora ao buscar a leitura da *palavramundo*, pois, além das palavras, é necessário também ler e compreender a realidade para transformá-la. Nesse movimento, a significação do ato de ler ganha sentido para o alfabetizando, uma vez que parte da consideração da realidade desse sujeito. Sujeito esse que, tendo consciência de sua história e das relações de poder determinadas historicamente, desenvolve uma visão politizada, ou seja, uma compreensão rigorosa dos fatos, apreendendo suas determinações e contradições históricas. Para gerar esse nível de esclarecimento, justifica-se uma alfabetização que transcenda a mera apreensão do código escrito e se reinvente como ato filosófico e político para diminuir a distância entre a práxis e o discurso.

Nesse sentido, é necessário que as práticas alfabetizadoras *enxerguem além dos muros da escola*, que direcionem o olhar para os sujeitos e comecem a considerar os educandos que recebem diariamente. O sentido da formação humana, para Freire, amplia o nosso olhar ao nos incitar uma relação dialógica com as crianças que alfabetizamos, bem como a assumirmos a responsabilidade pela formação política e ética com e por elas.

Nessa lógica, é necessário que o movimento formativo no espaço escolar comece a partir da escuta das crianças que se recebe na escola, para, a partir daí, organizar suas proposições, o planejamento, as intervenções e a avaliação do trabalho pedagógico. Assim, deve-se considerar quem são essas crianças com as quais se trabalha, como elas aprendem, como se pode ensiná-las, como construir um ambiente alfabetizador com essas crianças, e como articular um currículo que garanta desde o primeiro ano da educação fundamental o desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever presentes nas práticas de linguagem. E isso mediante um contexto cheio de sentido para os educandos, que perpassa o trabalho das diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a aprendizagem linguística deles.

A educação como ato político evoca a necessidade de um posicionamento crítico por parte dos educadores, no sentido de ter práticas pedagógicas cada vez mais coerentes com a proposição política que defendem. Nesse movimento humanizador, educandos e educadores se formam como humanos, ambos são sujeitos nesse processo, e tomam para si um projeto comum e solidário de libertação das relações sociais de opressão.

A alfabetização não se limita a uma técnica neutra sobre um domínio do código escrito, no qual cabe apenas adaptar os sujeitos às exigências sociais que lhes são postas. Pensar a alfabetização é sempre buscar significações e a construção de sentidos para os sujeitos imersos no processo: educadores e educandos que se apropriam da linguagem. Tem-se aqui a consciência da dificuldade de materialização dessa proposta por várias questões que têm se apresentado historicamente no Brasil por meio das pesquisas na área: limitações das condições de trabalho e organização dos coletivos docentes, da formação inicial e continuada, das proposições de políticas públicas, do fosso existente entre as prescrições do trabalho em alfabetização que, na maioria dos casos, não considera o real da dinâmica desse trabalho na escola.

Portanto, a defesa é por uma intervenção docente sistemática, contínua e presente, elaborada a partir das experiências prévias dos alunos, e não fundamentada em uma organização metodológica linear e fechada, produzida por assessorias educacionais. Isso justifica a atual escolha por diferentes formas de mediação e a não adoção de um método de alfabetização, pois os métodos constituem-se caminhos fechados, homogêneos, que não “dão conta” das imprevisibilidades de situações de aprendizagem dos sujeitos que são recebidos nas salas de aula. Essa breve discussão posta instiga a compreensão sobre o que as pesquisas que tratam do tema da alfabetização revelam. E esse assunto será discutido a seguir.

2.3.2- A atualidade da produção científica sobre alfabetização: o que as pesquisas veiculadas pela ANPEd revelam?

2.3.2.1- Elementos metodológicos da análise

Uma investigação interessada no delineamento de um estado da arte em determinada área precisa se ater, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 38), a quatro pontos fundamentais: 1- aos temas mais focalizados; 2- à forma de abordagem do tema escolhido; 3- à forma de abordagem metodológica empregada; 4- às reais contribuições e à pertinência da publicação para a área.

Sendo assim, a partir dessas considerações, realizou-se um mapeamento sobre a produção teórica da alfabetização elaborada até então, apontando o que foi produzido, o quanto foi produzido, quais os temas e as abordagens teóricas, quais os autores de base que referenciam os estudos, quantos são os trabalhos de campo e quais avanços e lacunas podem ser identificados no conjunto desses trabalhos.

Para tal feito, as publicações apresentadas são as consideradas relevantes no contexto das pesquisas em educação, com o recorte temporal no intervalo entre 2000 e 2017, perfazendo um total de 17 anos. Esse escopo da investigação compreende todos os trabalhos de todos os grupos de trabalho disponíveis no *site* da ANPEd<sup>24</sup>, pois os trabalhos apresentados antes dos anos 2000 não estão disponíveis. Tem-se, portanto, com a consideração desses 17 anos de estudos e pesquisas apresentados na ANPEd, um conjunto de trabalhos bastante significativo do que se fez e do que se faz no Brasil em relação ao tema da alfabetização.

O banco de dados consultado restringiu-se inicialmente à Biblioteca da ANPEd<sup>25</sup>, por compilar as principais produções acadêmicas, em que se optou pela categoria “Trabalhos”, por contemplar pesquisas teóricas e empíricas que evidenciam elaboração teórica e rigor conceitual de análise. As discussões apresentadas estavam contidas nos seguintes GTs: GT04-Didática, GT05-Estado e Políticas Educacionais, GT06-Educação Popular, GT08-Formação de Professores, GT09-Trabalho e Educação, GT10-Alfabetização, Leitura e Escrita, GT13-Educação Fundamental, GT 18-Educação de Pessoas Jovens e Adultas, GT20-Psicologia da Educação, GT22-Educação Ambiental, GT23-Gênero, Sexualidade e Educação.

Após a coleta de dados da pesquisa no banco de dados da ANPEd, buscou-se realizar posterior leitura integral dos trabalhos, através de consulta à versão completa, por meio do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>26</sup>.

Como etapas de construção desse levantamento, buscou-se: identificar os trabalhos, elencando como descritor a palavra-chave “alfabetização” e realizar o acesso e a leitura dos trabalhos, o resumo de cada trabalho e o preenchimento em tabela catalogando a numeração, o GT a que pertence, o ano, o título, os autores, breve relato e a identificação dos principais

---

<sup>24</sup> A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que desde 1978 congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, mediante os princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

<sup>25</sup> Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 2 set. 2018.

<sup>26</sup> Disponível em: <[bdtd.ibict.br](http://bdtd.ibict.br)>. Acesso em: 2 set. 2018.

autores que constituem a base teórica. Posteriormente, foi feita a categorização para análise, bem como a análise quantitativa e qualitativa dos dados.

A base de dados da ANPEd disponibilizou acesso a 135 trabalhos para o descritor “alfabetização”. O critério de analisar toda a produção que envolve como descritor o termo alfabetização foi intencional por abarcar uma visão panorâmica sobre o que se produziu na Educação de Jovens e Adultos, nas análises relacionadas à alfabetização nos anos iniciais da Educação Fundamental e em espaços escolares ou não. O quadro abaixo apresenta os temas encontrados, a quantidade de trabalhos e seu respectivo percentual sobre o conjunto da produção analisada.

Quadro 1 - A alfabetização nos trabalhos da ANPEd e seus temas privilegiados

<b>Tema</b>	<b>Quantidade de trabalhos envolvidos</b>	<b>Impacto no total da produção analisada</b>
Alfabetização, leitura e escrita em instâncias alternativas (abrangendo espaços não escolares: assentamentos, trabalho específico com povos indígenas, redes sociais, zonas rurais, etc.);	15 trabalhos	11,1%
Alfabetização no espaço escolar, como apropriação cultural e também habilidades de leitura e escrita;	63 trabalhos apresentados	46,6%
Formação inicial ou continuada do alfabetizador;	9 trabalhos investigando a formação inicial e 3 trabalhos a formação continuada	8,8%
A alfabetização de adultos (questão que ganha tema próprio ao se apresentar com problemas peculiares e características próprias, merecendo assim um estudo específico);	11 trabalhos envolvidos	8,1%
Alfabetização e avaliação de sistema de ensino;	6 trabalhos a partir desse subtema	4,4%
Análise de conteúdo de materiais didáticos para alfabetização, do impacto de políticas públicas na alfabetização e de documentos orientadores sobre práticas de alfabetização;	19 trabalhos	14,0%
Alfabetização e a articulação curricular;	5 trabalhos	3,7%

Mapeamento, análise e discussão de conceitos e/ou trabalhos científicos que versam sobre o tema.	4 trabalhos	2,9%
--	-------------	------

Fonte: SOUZA (2018). Tabela elaborada a partir da análise de dados da ANPEd.

As pesquisas, em sua maioria, têm como foco a análise sobre o ensino (46,6%), recorrendo ao espaço escolar para compreender o processo de alfabetização como apropriação cultural e também das habilidades de ler e escrever. Poucos são os trabalhos que se dedicam a mapear somente a discussão teórica sobre o tema e a se deter a análises sobre as pesquisas da área (2,9%).

Os textos fazem referência a algumas características das pesquisas que podem ser agrupadas da seguinte forma:

- Pesquisas que buscam aprimorar fundamentos teóricos ou mapear estudos referentes à alfabetização (9 trabalhos – 6,6% da produção);
- Investigações que vão à empiria para coletar dados sobre o fazer docente (107 trabalhos – 79,2%);
- Estudos predominantemente documentais, que focam na análise de conteúdo de materiais didáticos para alfabetização, documentos orientadores de Secretarias de Educação e do impacto de políticas públicas no campo da alfabetização (19 trabalhos – 14,0%).

Portanto, os dados evidenciam que grande parte dos estudos analisados, quase 80% (79,2%), compreende pesquisas de natureza empírica. Por outro lado, o campo é singular e poucas pesquisas são de natureza teórica (6,6%).

No recorte temporal analisado, foram produzidos 3 trabalhos no GT04-Didática, 1 trabalho no GT05-Estado e Políticas Educacionais, 1 trabalho no GT06-Educação Popular, 3 trabalhos no GT08-Formação de professores, 123 trabalhos no GT10-Alfabetização, Leitura e Escrita, 3 trabalhos no GT13-Educação Fundamental, 6 trabalhos no GT 18-Educação de Pessoas Jovens e Adultas, 2 trabalhos no GT20-Psicologia da Educação, 1 trabalho no GT22-Educação Ambiental, 1 trabalho no GT23-Gênero, Sexualidade e Educação. O GT que mais produziu trabalhos entre os anos de 2000 e 2017 foi o GT10, específico da temática referente à Alfabetização, leitura e escrita (123 trabalhos).

O quadro abaixo mostra a relação de produções sobre o tema Alfabetização nos GTs da ANPEd, por ano:

Quadro 2 – Produções sobre o tema Alfabetização nos GTs da ANPEd, por ano

Produções sobre o tema Alfabetização nos GTs da ANPEd, por ano																	
2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
8	1	0	0	18	0	13	17	18	0	0	0	17	19	0	25	0	0

Fonte: SOUZA (2018). Tabela elaborada a partir da análise de dados da ANPEd.

O quadro 2 evidencia que 2015 foi o ano com maior apresentação de trabalhos (25), seguido de 2013 com 19 trabalhos, 2004 e 2008 com 18 trabalhos, respectivamente (vide tabela de produções por ano).

Encontraram-se trabalhos com focos diversos, envolvendo procedimentos com vistas na aprendizagem e ora no ensino. As análises versam sobre a alfabetização de crianças no sistema escolar regular, a alfabetização de jovens e adultos, o processo de alfabetização em instâncias alternativas (como assentamentos, povos indígenas, redes sociais, espaços não escolares envolvendo zonas rurais), a alfabetização como apropriação cultural e também das habilidades de leitura e escrita, a formação inicial e continuada dos professores, bem como trabalhos envolvendo a temática da avaliação de sistema, políticas educacionais para a formação docente, análise de materiais didáticos voltados para a alfabetização, entre outros.

#### 2.3.2.2- Principais discussões apresentadas nas pesquisas

Dos trabalhos que investigam a Alfabetização e constam do banco de dados da ANPEd a partir do descritor “alfabetização”, a discussão envolvendo o ensino escolar esteve presente em 76 trabalhos com pesquisas sobre o modo como os professores desenvolvem o trabalho docente, enfocando a oralidade, a leitura e a escrita como objetos didáticos. A maioria dos trabalhos, como Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), Correia (2013), Costa-Maciel e Barbosa (2012) e Fernandes (2007), parte de uma perspectiva de alfabetização como apropriação cultural e também das habilidades de leitura e escrita. Essa compreensão faz desaparecer, das categorias de análise, temas como a prontidão para a alfabetização, dado que ainda era encontrado no estado do conhecimento elaborado por Soares e Maciel (2000) e que compareceu naquele estudo em 16 pesquisas.

A especificidade da alfabetização no espaço escolar reúne pesquisas que caracterizam os elementos constitutivos e os que interferem positivamente na prática do alfabetizador, bem como as relações entre as práticas de ensino e o sucesso/fracasso escolar. Entre as pesquisas que analisam a alfabetização no espaço escolar, todas elas (100% dos trabalhos) escolhem escolas públicas (municipais e estaduais) para realizarem suas análises, em detrimento de escolas particulares.

Os resultados desses trabalhos apontam a insegurança e a falta de clareza das professoras sobre o que deve ser ensinado nos anos iniciais de escolarização, principalmente no trabalho com a oralidade como objeto didático. Os estudos encontrados no banco de dados da ANPEd revelaram também procedimentos de ensino mais tradicionais, estando entre esses os estudos de Vieira e Guarnieri (2007), que apontam alguns aspectos que aparecem nas pesquisas e se referem aos comportamentos e posturas dos professores, dificultando o êxito nas práticas alfabetizadoras:

(...) dificuldade em manter o controle da classe; relação professor-aluno baseada na chantagem e castigo; desconsideração dos conhecimentos dos alunos; procedimentos repetitivos e mecânicos, com predomínio de cópia e ditado, que impedem a construção dos conhecimentos pelas crianças; ideia de homogeneidade e imaturidade dos alunos para aprender; recursos limitados; e conteúdos mal dosados e sem sequência (VIEIRA; GUARNIERI, 2007, p.11).

Essa ênfase nas práticas alfabetizadoras mostra que a discussão sobre a alfabetização no Brasil tem avançado para além da “disputa sobre métodos de alfabetização”, buscando questionar, a partir de uma análise acerca do trabalho docente, o que de fato constitui e determina o processo de alfabetização na sala de aula. Porém, as pesquisas também apontam que a reelaboração do conceito de alfabetização provocou

(...) não uma mudança na concepção dos professores, mas uma síntese, nem sempre coerente, entre ideias já estabelecidas e as orientações construtivistas, o que parece confirmar que a qualificação intelectual não promove automaticamente uma ação pedagógica eficaz. O construtivismo possibilitou o enriquecimento das atividades pedagógicas, mas, também, resultou em professoras que se apropriaram do discurso, mas não conseguiram desenvolver uma prática coerente, ao mesmo tempo em que abandonaram os métodos tradicionais (*Ibid.*, p.13).

A análise dos discursos e das efetivas práticas dos professores tem evidenciado a manutenção de práticas docentes que dão segurança aos professores e estão ancoradas em experiências escolares anteriores à formação educacional, apontando distorções entre o trabalho prescrito e o trabalho real em sala de aula. Porém, mudanças de perspectivas teóricas também adentram as escolas, segundo os estudos de Silva (2012) e de Vieira e Guarnieri (2007), e evidenciam a pouca segurança por parte dos professores em trabalhar com novas perspectivas

de alfabetização. E isso repercute negativamente na prática dos alfabetizadores por equívocos de compreensão conceituais que interferem na didática do ensino (SILVA, 2012). A apropriação do sistema de escrita alfabética no primeiro ano do ensino fundamental e o uso de atividades diferenciadas voltadas para essa apropriação também foram uma proposição bem explorada no conjunto de trabalhos ligado ao tema.

No que se refere à discussão mais atual sobre a alfabetização, autores como Geraldi (2011), Smolka (2008) e Goulart *et al.* (2017) defendem a perspectiva discursiva de alfabetização. Tais estudos surgem a partir da teoria da enunciação aliada aos estudos do discurso baseados na psicologia de Vygotsky e na filosofia da linguagem de Bakhtin e fazem críticas às perspectivas que pretendem separar o aspecto discursivo do notacional, ou seja, as dimensões que envolvem conteúdo e forma no ensino da leitura e da escrita.

A contribuição de tal perspectiva aponta de maneira clara que não existem dois processos (alfabetizar e letrar - como elucidada a perspectiva do letramento), mas um só, que deve ser significativo para os sujeitos que se colocam em situação de interação pela linguagem oral e escrita, apropriando-se, ao mesmo tempo, da forma e conteúdo da linguagem escrita, na qual o domínio do alfabeto se dá de forma articulada com os sentidos para a leitura e a escrita, constituindo-se assim quase como uma consequência necessária.

Entre os trabalhos relacionados à caracterização do professor, sua formação e os sentidos que se atribuem para o trabalho docente, a discussão proposta por Resende e Gerken (2013) destaca-se por buscar apreender os sentidos e as significações constituídos do fazer docente e a importância de políticas de formação profissional. A abordagem teórico-metodológica inscreve-se na Psicologia Histórico-Cultural e nos estudos sobre Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006 *apud* RESENDE; GERKEN, 2013). Nesse mesmo trabalho, Resende e Gerken (2013) verificaram que foram utilizadas as categorias da Ergonomia francesa contemporânea de Yves Clot (2007), como “gênero” e “estilo”, para compreender e revelar a complexidade da atividade de trabalho dos docentes, apreendida por meio dos sentidos construídos sobre as práticas das alfabetizadoras. A pesquisa conclui que existe fragilidade na proposição de políticas públicas, bem como no direcionamento dos programas de formação em efetivar mudanças na sala de aula.

Os estudos sobre o trabalho do alfabetizador apontam ainda a necessidade da proposição de políticas públicas para a educação que considerem os sujeitos na situação de trabalho, os professores, ou seja, “os trabalhadores do terreno”. Nesse sentido, as prescrições sobre o trabalho docente devem considerar a real necessidade de formação continuada desse profissional (situação que não é apreendida pela aplicação de questionários, mas demanda

observar, perceber o que falta), principalmente quanto às questões técnicas específicas, como os conhecimentos linguísticos que deverão ser usados no dia a dia profissional. Outro ponto a ser considerado na formulação das prescrições refere-se ao conhecimento da realidade de cada escola, da escuta atenta do que o trabalho pede.

Cagliari (1999), renomado linguista brasileiro que discute a temática da alfabetização, posiciona-se a respeito da necessária formação específica do alfabetizador:

Os cursos de formação de professor têm se preocupado muito com outros aspectos da escola, dando muitas vezes um valor indevido aos aspectos pedagógicos, metodológicos e psicológicos. Como educador, o professor precisa ter uma formação geral, e esses conhecimentos são básicos. Como professor alfabetizador precisa ter conhecimentos técnicos sólidos e completos. [...] para ensinar alguém a ler e escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam (*Ibid.*, p. 130).

Cagliari, ao longo de suas obras, vem defendendo a necessidade de um suporte pedagógico ao alfabetizador, a partir da proposição de uma formação linguística para o professor que trate do modo “como a linguagem é e como ela funciona” (CAGLIARI, 2007). Esse fato possibilitaria explicitar a forma como os conhecimentos linguísticos sobre o ensino da língua são fundantes para que o professor saiba o que e como ensinar.

No que se refere às proposições didáticas envolvendo os eixos que orientam o ensino da língua portuguesa (oralidade, leitura, escrita, análise linguística), o trabalho de Costa-Maciel e Barbosa (2012) realiza um estudo do modo como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em Recife compreendem e desenvolvem a prática de linguagem Oralidade. Os resultados apontaram a falta de clareza sobre o que deve ser ensinado nos anos iniciais de escolarização.

Na perspectiva do letramento, Souza e Cardoso (2012) apontam alguns elementos importantes para se compreender a atividade das alfabetizadoras com exitosos resultados. Entre esses elementos, ressaltam-se: as expectativas positivas em relação à aprendizagem dos alunos, o uso de textos desde o processo inicial de alfabetização, a capacidade de trabalhar com turmas heterogêneas, o uso do tempo em sala de aula, o compromisso com a aprendizagem dos alunos e a busca constante pelo conhecimento. Nas referências teóricas para a pesquisa, têm-se: Magda Soares (1998, 2003, 2004, 2012), Jaqueline Moll (1996), Bernard Schneuwly (2004), Eliana Borges Correia Albuquerque (2005), Angela Kleiman (1995), Anne-Marie Chartier (2006).

Oliveira (2013) analisa as práticas de ensino destacando que as atividades propostas pelos professores refletem uma concepção de linguagem e de ensino de língua etapista, na qual o aluno só pode ser visto como leitor e produtor de textos ao fim do processo de alfabetização. No mesmo entendimento, Correia (2013) percebe como a concepção de leitura das professoras

influencia suas práticas. A pesquisadora pontua também que as professoras analisadas ainda não concebem a leitura como atribuição de sentido em práticas culturais, reforçando a ideia de treino e ato de pronúncia. Esclarece também que faltam às professoras uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de aquisição da leitura, sendo necessários investimentos pontuais na formação delas.

Essa falta de compreensão sobre o objeto de ensino também é apontada por Arena (2006), cuja pesquisa, a partir de autores como Goes (2000), Bakhtin (2003) e Cardoso (2002), pontua a necessidade do ensino da língua materna como uma prática discursiva. O pesquisador coletou dados sobre o desempenho das crianças em processo de alfabetização e tece comentários a respeito da necessidade de um fazer consciente, que domine a compreensão da natureza da língua e seus usos e, ainda, as condutas metodológicas para se ensinar.

Na temática “alfabetização e avaliação de sistema”, destaca-se a pesquisa de Villas Boas (2006), que, a partir de referenciais teóricos como Freitas (2004), Fernandes (2003) e Perrenoud (2000), analisa as orientações gerais sobre as práticas avaliativas adotadas pelo Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no DF. Alguns desafios postos são apontados para a avaliação em alfabetização, que, nos documentos norteadores, têm sido orientados de forma vaga, como: um trabalho organizado em Ciclos que é fragmentado e não atende às especificidades dos educandos, o pouco envolvimento e o compromisso com a aprendizagem de todos, necessidade de reagrupamentos constantes e dinâmicos, e confusões conceituais quanto à avaliação ser vista como um instrumento e não como um processo.

Em relação à dinâmica do trabalho docente e às estratégias dos professores para aprender a exercer a profissão, são levantadas algumas problematizações no trabalho de Monteiro (2004), que se constituem pertinentes como elementos para se pensar a formação continuada para alfabetizadores no início de carreira. Entre eles, destacam-se: Como aprendemos a ser professoras e com quem? O que é preciso saber para ser professora? O que os alunos precisam saber para aprender a ler e a escrever? O que eu, enquanto professora, preciso saber e fazer para que eles aprendam a ler e a escrever? Mas, além dessas questões, a autora consegue avançar na discussão e desenvolver sua temática a partir da ideia de que há elementos muito específicos no trabalho do professor que vão além da discussão de sua necessidade de formação continuada:

Aprender a ser professor vai além de conteúdos e métodos abordados em programas de formação. Há uma aprendizagem de caráter institucional em que se sobressaem as relações sociais. Essas relações impõem desafios quanto à forma de interagir com o outro, quanto à capacidade de coordenar pontos de vistas diferentes, enfim, põe em evidência outros conteúdos: os preconceitos, os juízos, as crenças, a dignidade, o respeito, a justiça, a solidariedade e a cidadania. Vários estudos sobre a formação do

professor, nos últimos tempos, têm a escola como o locus de investigação e têm contribuído para que se conheçam os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente numa perspectiva colaborativa entre pesquisadores e professores. No entanto, há aspectos da aprendizagem docente que podem escapar ao olhar do pesquisador por fazerem parte das histórias secretas da escola (MONTEIRO, 2004, p. 2).

Nessa perspectiva, o trabalho do professor é tido como um trabalho humano que carrega o peso da normatividade, dos saberes, dos objetivos, das especificidades dos coletivos de trabalho e dos processos. A autora rompe com uma perspectiva mais normativa e moralizante de análise da docência e avança na discussão ao considerar e ressaltar o que os professores realmente fazem, a experiência docente, o que ela exige do sujeito e seu potencial formativo. Para isso, são utilizados referenciais como Tardif (2000), Tardif e Raymond (2000), Freire (1994, 1996), Imbernón (2001), Larrosa (2002) e Perrenoud (1993). A análise de materiais didáticos para alfabetização e o impacto de políticas e documentos orientadores sobre práticas de alfabetização são temáticas de pesquisas e se reportam à Análise do Discurso como metodologia para se compreender as sutis intencionalidades dos documentos. A concepção de leitura dos materiais é uma categoria de análise bastante recorrente nas produções, e o referencial teórico aponta autores como Bardin (1997), Foucault (2006), Bakhtin (2006), Chartier (1994, 2007).

No decorrer da análise, grande parte das pesquisas analisadas do período de 2000 a 2017 tem se embasado nos estudos de Magda Soares (2008) e somente nos últimos anos percebe-se a incorporação da perspectiva discursiva nas pesquisas a partir da discussão proposta por Smolka (2008).

Analisa-se aqui que as pesquisas sobre alfabetização têm avançado ao destacar a pertinência da análise sobre o trabalho do alfabetizador, situando-o como trabalho humano, uma atividade organizada a partir de uma identidade formada tanto perante o coletivo da escola quanto a organização social, sendo essa experiência a mobilizadora de diversas competências e saberes profissionais constituídos ao longo da profissão. Dessa forma, tem avançado uma perspectiva que visa meramente comparar se o trabalho real acompanha o prescrito, ou seja, o que os professores deveriam ou não fazer. Ampliou-se o olhar para perceber sobre quais condições o trabalho do alfabetizador é realizado.

As pesquisas sobre a alfabetização, principalmente os que enfocam o trabalho com crianças no ensino fundamental, têm discutido, mesmo que em poucas produções, a partir das contribuições da linguística e dos estudos sobre a língua em Bakhtin (2003), a constituição de um sujeito leitor e autor de discursos, constituído na e pela linguagem. Portanto, a escolha de abordagens diferenciadas para o trabalho pedagógico com a oralidade, a leitura e a escrita, nos

anos iniciais de escolarização, supera, dessa forma, um ensino etapista da alfabetização, que desconsidera e silencia professores e alunos.

Percebe-se que o conjunto dos trabalhos analisados ora enfoca a análise do ensino e da aprendizagem sobre a construção das habilidades linguísticas para a apropriação do sistema de escrita alfabética, ora uma discussão mais ampla acerca do trabalho docente, com foco na fragilidade da formação inicial, bem como na necessidade de formação continuada. Não foram identificadas pesquisas que contemplassem a discussão da alfabetização articulada ao debate curricular, apontando se os diferentes componentes curriculares estão sendo trabalhados nos anos iniciais da educação fundamental.

O foco do trabalho docente do alfabetizador, no primeiro ano da educação fundamental, a partir dos dados apresentados nas pesquisas, ainda têm evidenciado preocupação com a apropriação do sistema de escrita alfabética em detrimento de práticas de leitura, escrita e oralidade que trabalhem tanto os aspectos notacionais da língua quanto os aspectos discursivos, o que, em uma perspectiva discursiva, pode apontar a insegurança e pouca familiaridade para planejar o trabalho na alfabetização que contemple tais práticas de linguagem.

Tal prática denuncia uma proposta de alfabetização que ainda carrega marcas de uma concepção estruturalista – Teoria da Comunicação. Os estudos nessa vertente concebem o ato de ler como “decodificar”, no qual primeiro é necessário que o aluno se aproprie da estrutura da norma padrão de escrita para depois, em um outro momento, ser capaz de produzir textos. Essa forma de compreensão sobre a leitura e a escrita desconsidera fatores como: o extralinguístico, a historicidade, o contexto de produção das atividades de escrita.

Também não foram pontuadas de maneira articulada as interferências das condições de trabalho sobre o que as alfabetizadoras fazem e muito menos sobre as dramáticas dos usos de si implicadas nessas situações de trabalho. Igualmente, não foi explicitada a organização do trabalho pedagógico pela escola como possibilidade de favorecer ou interditar a atividade dos professores. Todas essas questões envolvem compreender o ensino como trabalho e tirar consequências disso, tal como convida uma instigante literatura sobre o trabalho docente, infelizmente com pouca penetração nos estudos sobre a alfabetização.

Muito se tem pesquisado e apontado as lacunas na formação do alfabetizador, apontado os saberes linguísticos que ele não domina para alfabetizar, as dúvidas e inseguranças em relação aos procedimentos a adotar. Percebeu-se a preocupação em pesquisar se o que o alfabetizador faz é o que deve ser feito segundo determinada teoria. Mas não se percebeu, no conjunto dos trabalhos, destaque para a compreensão sobre a forma como ele organiza o

trabalho pedagógico, o motivo das escolhas que ele realiza, a razão de adotar o discurso de determinada perspectiva de alfabetização e em seguida até negá-lo nas proposições de atividades.

Parece existir, no trabalho do alfabetizador, algo opaco, complexo e contraditório, a defesa de um discurso sobre novas formas de alfabetizar que não é efetivada nas atividades propostas. Mesmo com o desenvolvimento da discussão teórica nos cursos de formação continuada, persiste, na “realidade da sala de aula”, um professor que, de forma camuflada ou até inconsciente, ainda defende uma determinada concepção de linguagem e de ensino de língua superada como discussão. Isto é intrigante: são os professores denunciando e trabalhando a partir do que de fato acreditam funcionar de forma eficaz ao ensinar.

Para se alcançar o principal objetivo da presente pesquisa, que é o de melhor conhecer o que fazem, por que fazem e como fazem esses professores alfabetizadores em um meio específico, buscar-se-á compreender e analisar a especificidade do trabalho docente de uma alfabetizadora, trabalhadora em uma das escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, estado de Goiás. Sobre isso, versa o capítulo a seguir.

### **CAPÍTULO 3: DO TRABALHO PRESCRITO NA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA AO TRABALHO REAL NA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA**

Todo o trabalho feito “como foi mandado” é sempre, também, um trabalhar de outra maneira”

(DI RUZZA; SCHWARTZ, 2003, p. 5).

Este capítulo analisa o trabalho de uma professora alfabetizadora no intuito de melhor compreender sua atividade laboral. Na análise das prescrições, serão apontados alguns dados sobre a alfabetização na Rede Municipal de Educação de Goiânia, elementos que podem apontar uma particular forma de organizar o trabalho pedagógico para toda a rede de ensino no ano de 2018. Também serão apontadas as atuais prescrições da SME feitas para o trabalho do alfabetizador, e no que se refere à análise do trabalho docente: algumas especificidades da escola-campo da pesquisa, da vida e do trabalho da professora participante e de seu percurso profissional. O intuito é melhor compreender o contexto da atividade laboral: as demandas profissionais, as condições de trabalho, bem como os valores, saberes e os sentidos atribuídos ao trabalho pelo trabalhador.

#### **3.1- A RME Goiânia: elementos administrativos e pedagógicos, carreira docente e proposição para a organização do trabalho pedagógico**

Conhecer a forma como o trabalho é organizado em uma rede de ensino pressupõe a consideração de um breve diagnóstico sobre a gestão desse trabalho em rede: Como o ensino é organizado para toda a Rede de Ensino? Quantas pessoas estão envolvidas no atendimento educacional, ou seja, qual é o quantitativo de escolas, de alunos matriculados e de professores envolvidos? Como se organiza a carreira dos docentes nessa rede de ensino? Quais proposições organizam o trabalho pedagógico nas escolas? Tais questões não definem a relação local que o trabalhador estabelece com o seu trabalho, porém, revelam questões estruturais quanto à forma como se concebe a organização do trabalho para as escolas dessa rede de ensino. Essas questões serão apresentadas nesse momento.

A RME Goiânia em 2018 era composta por 364 instituições que envolviam espaços como Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, Centro de Educação Infantil, Escolas Especiais, Escolas e Centro Municipal de Apoio à Inclusão – CMAI. Tais locais foram responsáveis pelo atendimento de 102.971 educandos (crianças, adolescentes, jovens e adultos).

Quanto às escolas, tinha-se o total de 172 instituições, envolvendo escolas da RME, escolas com convênio total e escolas com convênio parcial. Essas 172 instituições tiveram 81.461 alunos matriculados no ano de 2018<sup>27</sup>, e ofertavam, para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência, a seguinte quantidade de turmas por Ciclo:

- Ciclo I: 1.116 turmas, sendo 384 turmas do agrupamento A, 353 turmas do agrupamento B e 356 turmas do agrupamento C;
- Ciclo II: 1.015 turmas envolvendo os agrupamentos D, E e F;
- Ciclo III: 385 turmas contemplando os agrupamentos G, H e I.

As instituições educacionais estão organizadas em cinco unidades descentralizadas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, que constituem, segundo as disposições do Regimento Interno da SME (Decreto n.º 1981, de 8 de julho de 2016), as Coordenadorias Regionais de Educação-CREs. Essas são unidades subordinadas diretamente à Diretoria Pedagógica (DIRPED) da Superintendência Pedagógica (SUPED), encarregadas de promover e acompanhar a execução da Proposta Político-Pedagógica da SME nas instituições educacionais, atuando nas diversas regiões do município, com o objetivo de descentralizar o atendimento às instituições educacionais e à comunidade.

As Coordenadorias Regionais de Educação da SME de Goiânia são: Coordenadoria Regional de Educação Brasil Di Ramos Caiado - com 70 instituições, compreendendo 33 escolas, 36 instituições que oferecem exclusivamente atendimento à educação infantil e 1 CMAI; Coordenadoria Regional de Educação Central - com 70 instituições, compreendendo 33 escolas e 37 instituições que oferecem exclusivamente atendimento à educação infantil; Coordenadoria Regional de Educação Jarbas Jayme - com 79 instituições, compreendendo 41 escolas e 38 instituições que oferecem exclusivamente atendimento à educação infantil; Coordenadoria Regional de Educação Maria Helena Batista Bretas - dispõe de 72 instituições, entre elas 33 escolas e 39 instituições que oferecem exclusivamente atendimento à educação infantil; Coordenadoria Regional de Educação Maria Thomé Neto - possui 68 instituições, compreendendo 32 escolas, 35 instituições que oferecem exclusivamente atendimento à educação infantil e 1 CMAI.

---

<sup>27</sup>A data de 2018 é destacada em todos os dados apresentados nesta pesquisa e não valem para o ano de 2019, visto que o quantitativo de turmas e conseqüentemente o número de educandos e profissionais em cada Ciclo mudou. Em 2019, houve o remanejamento de turmas e a RME Goiânia recebeu da Seduce o total de 6 Escolas de Tempo Integral, e também incumbiu o atendimento de algumas turmas dos anos finais da educação fundamental (Ciclo III) para o Estado, dado seu regime de parceria entre estados e municípios previsto em Lei para realizar o atendimento educacional.

Como fruto dessa descentralização, tem-se a realização do acompanhamento do trabalho administrativo e pedagógico das escolas *in situ*. Para esse acompanhamento, um professor lotado na CRE, que desempenha a função de apoio técnico-pedagógico, realiza as orientações necessárias para a implementação das Propostas Político-Pedagógicas da Educação Infantil, Educação Fundamental da Infância e da Adolescência e Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2018, para realizar o acompanhamento específico das instituições da SME que atendem à Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, as CREs dispunham do total de 46 apoios técnico-pedagógicos.

Quanto ao número de professores na RME de Goiânia, tem-se o total de 6701 professores (4738 pedagogos e 1963 professores de áreas específicas). Do total geral, 2618 (39%) profissionais são filiados ao Sintego<sup>28</sup>. O percentual de 39% de professores filiados parece ser baixo em um primeiro olhar, mas, se comparado com as taxas de sindicalização dos trabalhadores ocupados em 2017 no Brasil (14,4%), ou especificamente quanto ao percentual relacionado à categoria de profissionais do setor público brasileiro (incluindo estatutário e militar) no mesmo ano (27,3%)<sup>29</sup>, ainda assim a representatividade dos professores da SME sindicalizados é maior.

A representatividade do Sintego, especificamente quanto aos professores da RME Goiânia, pode estar relacionada tanto a condições objetivas de trabalho no setor público quanto ao perfil ideológico e de escolaridade dos profissionais. Sobre isso, elenca-se como prováveis causas os seguintes fatores: propensa politização por possuírem formação em nível superior e possível conscientização sobre a função estatal junto à sociedade. A isso podem se aliar características como um perfil mais crítico e engajado de trabalhador, a necessidade de organização da categoria a fim de melhor reivindicar direitos, bem como a estabilidade do cargo, que pode estimular o pleito sobre o empregador estatal.

Mas e os outros 61% de professores da RME que não são filiados? O que isso pode revelar à presente pesquisa? Supostamente pode indicar um descrédito do sindicato quanto à representatividade perante o corpo docente, bem como apontar dificuldades na relação entre o sindicato e os professores e a necessária revitalização da ação sindical. Essa constatação é evidenciada por Almeida (2000), quando destaca a função social do sindicato, ao lado da escola, como o “espaço de construção do sujeito coletivo e, ao mesmo tempo, de sua manifestação” (ALMEIDA, 2000, p. 3). Porém, essa autora também pontua a dificuldade dos sindicatos em

---

<sup>28</sup> O Sintego é o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás.

<sup>29</sup> Fonte dos dados relativos às taxas de sindicalização, segundo o IBGE.

incorporar outros modos de relação com os professores, possibilitando-lhes ter experiências políticas que de fato contribuam para a formação da identidade profissional do educador. Imerso em tantas limitações, o desafio posto ao sindicato da categoria é enorme e implica a retomada de sua função e significação social.

Quanto ao quadro de profissionais dessa Rede de Ensino, dos 6701 professores da RME, 5116 (76,34%) são professores efetivos e concursados, em face de 1585 professores (23,65) que possuem contrato temporário de trabalho. O percentual de 76,34% de professores concursados demonstra que a SME buscou, pelo último concurso de professores (2016), diminuir ainda mais o rodízio excessivo de professores e a instabilidade das equipes escolares, fato que impacta consideravelmente a qualidade do trabalho realizado. Entre os elementos positivos, pode-se destacar que, nessa rede de ensino, os professores concursados possuem formação continuada em serviço em um centro de formação próprio e podem acessar prerrogativas postas no Plano de Carreira. Direitos aos quais um professor de contrato precário não tem acesso, pelo tipo de vínculo estabelecido com a administração pública.

A partir desse quadro de profissionais, a RME, no ano de 2018, atua no Ciclo I com o total de 1776 pedagogos, já no Ciclo II tem-se o total de 1093 pedagogos atuando em sala de aula. No Ciclo I, o foco do trabalho do pedagogo é a alfabetização, já os pedagogos lotados no Ciclo II buscam consolidar o processo de alfabetização, bem como trabalhar com os componentes curriculares até o agrupamento E (equivalente ao 5º ano da Educação Fundamental). Os professores de educação física lotados nas escolas atendem os educandos dos Ciclos I, II e III, e ainda as turmas de educação infantil que estão presentes em algumas escolas. Já os professores de áreas específicas ministram somente o componente curricular para o qual estão habilitados nos Ciclos II e III, de acordo com critérios de lotação estabelecidos pela SME. No Ciclo III, não se tem a lotação de pedagogos, pois a atuação desses está restrita ao Ciclo I e II.

Os professores da RME de Goiânia possuem um estatuto próprio, denominado Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (Lei Complementar n.º 091, de 26 de junho de 2000). Esse documento regulamenta as atividades específicas da carreira docente, bem como estabelece normas relacionadas aos direitos e deveres dos professores. Tal regulamentação da profissão no município de Goiânia é anterior à Resolução CNE/CEB n.º 2/2009 e ao Parecer CNE/CEB n.º 9/2009. Esses documentos constituem-se orientações acerca da questão dos planos de carreira e da remuneração do magistério da educação básica brasileira, e baseiam-se na legislação do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, e na Lei n.º 11.738/08, que fixa o piso salarial dos professores da educação básica.

O Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia é um documento que avança em relação a algumas garantias aos professores, como nos casos de licença-aprimoramento. Porém, pode avançar mais, principalmente no que se refere à progressão da carreira docente. Em suas disposições, no art. 3º, tem-se a constituição do cargo de Profissional da Educação, estruturado em classes, segundo os níveis de formação exigidos. De forma sintética, entre os direitos assegurados ao servidor do magistério, segundo o art. 4º, têm-se:

Art. 4º - A Prefeitura de Goiânia, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, deve assegurar ao servidor do Magistério:

- I. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III. remuneração condigna;
- IV. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;
- V. liberdade na organização da comunidade escolar, com valorização do magistério participativo;
- VI. condições adequadas de trabalho;
- VII. outros direitos e vantagens compatíveis com a profissão (GOIÂNIA, 2000, p. 2-3).

No que se refere à disposição da lotação dos professores da RME nas escolas (concursados ou em regime de contrato temporário), esses profissionais são lotados apenas em uma escola e cumprem sua carga horária apenas em um turno mediante contratos de 30 horas, podendo ter complementação de carga horária para 40h, preferencialmente na mesma escola no contraturno. Se for comparada essa forma de organizar a carga horária e a lotação dos professores na RME de Goiânia com a Rede Estadual de Educação, pode-se verificar as diferenças. A Rede Estadual de Educação realiza a modulação dos professores utilizando o critério da contabilização da carga horária total assumida pelo profissional, o que impacta a possibilidade de cumprir a jornada de trabalho em diferentes escolas.

No caso da RME de Goiânia, essa forma de organizar a carga horária do professor em apenas uma escola tem sido proveitosa para o profissional em termos de deslocamento entre os locais de trabalho. A maioria dos professores dessa rede de ensino realiza dobra de carga horária no contraturno ou trabalha em outras redes de ensino. Tal forma de organizar a carga horária afeta também indiretamente a saúde e a qualidade de vida e de condições de trabalho do professor, além de possibilitar maior envolvimento do professor com o coletivo de profissionais da escola onde está lotado.

Na RME de Goiânia, a jornada de trabalho dos professores pode envolver períodos de 30, 40 ou 60 horas semanais. Nesse último caso, o profissional possui dois contratos ou acréscimo de carga horária. Um contrato de 30 horas corresponde a um turno do dia, o de 40 horas equivale a um turno do dia e mais dois dias de atendimento ao educando no contraturno. Quem trabalha 60 horas enquadra-se na realidade de possuir dois contratos ou acréscimo de carga horária de 30 horas.

Dentro da carga horária semanal de trabalho, 30% da carga horária do docente é destinada ao que os documentos orientadores da SME denominaram de Horário de Estudo. Porém, nos últimos três anos, o termo foi substituído por Atividades Inerentes à Docência<sup>30</sup>. Para realizar a alteração, alegou-se a ausência de clareza por parte dos professores sobre suas atribuições nesses momentos, pelo fato de o mesmo se referir somente a horário de estudo se ele não está destinado somente aos estudos, envolvendo também outras tarefas necessárias ao trabalho docente. A intenção ao mudar a nomenclatura foi demarcar que esse momento precisa contemplar tarefas extraclasse que extrapolem apenas momentos destinados ao estudo.

Quanto à questão salarial, a Lei que rege o plano de carreira e a evolução salarial dos professores da Rede Pública Municipal de Goiânia encontra-se no Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia<sup>31</sup>. A contrapartida monetária pelo trabalho realizado apresentava como vencimento básico, no ano de 2018, para um professor com jornada de 30 horas o valor de R\$ 2.298,47; para 40 horas R\$ 3.064,63 e para 60 horas R\$ 4.596,85. Como projeção em uma carreira organizada em níveis, os professores têm uma carreira com mobilidade vertical na qual se tem a incorporação por titularidade (30% para pós-graduado com cursos de 1.080 horas, 40% para mestres e 50% do valor do salário-base, de acordo com a progressão horizontal, para os doutores) e também a mobilidade horizontal (que se realiza pela passagem entre diferentes referências no mesmo nível: A, B, C, D, e assim sucessivamente). Ao final da carreira, seguindo a mobilidade horizontal, o professor tem, respectivamente, o vencimento básico de R\$ 4.030,39 para um contrato de 30 horas, R\$ 5.373,85 para 40 horas e R\$ 8.060,77 para 60 horas.

---

<sup>30</sup> O termo Atividades Inerentes à Docência engloba não somente um momento destinado ao estudo do professor, mas também para realizar outras tarefas extraclasse, como: Momentos de orientação com o professor coordenador, planejamentos em pequenos grupos ou individuais, o atendimento aos educandos (individual e/ou pequenos grupos), atendimento aos pais e à comunidade, o registro das aprendizagens e demais documentações pedagógicas dos educandos, formação em contexto dentro da própria instituição e formação continuada oferecida pela Gerência de Formação - GERFOR.

<sup>31</sup> Lei Complementar n.º 091, de 26 de junho de 2000.

O Estatuto dos Servidores do Magistério (GOIÂNIA, 2000) aponta que se pode acrescentar ao vencimento dos professores as seguintes vantagens pecuniárias: adicional de titularidade, gratificação de regência de classe (30h: R\$ 468,28; 40h: R\$ 624,37; 60h: R\$ 936,56), auxílio-locomção (30h: R\$ 383,64; 40h: R\$ 511,52; 60h: R\$ 767,28), adicional noturno (25% calculado sobre a remuneração da hora trabalhada a partir das 22h) e gratificação pelo exercício de atividades de pesquisa, capacitação e técnico-educacionais especializadas para o profissional da educação que exerce atividade de pesquisa e capacitação vinculada à Gerência de Formação dos Profissionais da Educação – GERFOR. Nessa rede de ensino, o professor alfabetizador não tem vantagem pecuniária específica por desempenhar essa função, apenas recebe a gratificação por regência de sala de aula, como os demais professores lotados na escola em situação de regência.

O levantamento dos dados acima possibilita tornar mais claro e compreensível o quadro mais amplo da organização na qual o trabalhador docente está inserido, bem como evidencia que o trabalho da professora analisada está também situado em um nível macro (uma rede de ensino), e não somente no nível micro (uma escola). Também aponta a história dessa rede de ensino e uma particular forma de estruturar o ensino, a carreira e a profissão docente no município em questão. São as condições gerais para o trabalho nessa rede de ensino que poderão evidenciar a forma como as políticas de valorização, formação continuada, entre outras, são estabelecidas e impactam o dia a dia da profissão, bem como, implicitamente, dizem sobre o nível do reconhecimento social da profissão. Compreende-se que uma concepção ampliada do contexto em que o trabalho docente é organizado pode clarificar reflexões e proposições sobre o tema. Tais informações configuram-se em elementos a serem considerados para se perceber a forma e ainda a carreira, a valorização profissional, entre outros aspectos que impactam indiretamente a condução do trabalho.

Quanto à discussão sobre a carreira docente na educação básica, Gatti (2012) aponta que a valorização profissional perpassa a elaboração do plano de carreira relativo à docência. Nesse sentido, a RME Goiânia avançou por reformular tal documento no ano de 2000, algo central na discussão sobre as condições de trabalho dos professores, que se constituem um desafio considerável para as políticas educacionais. Segundo a autora,

(...) eles, efetivamente, refletem o reconhecimento social e político desses profissionais [...]. Esse reconhecimento se estende, também, às exigências que contemporaneamente são feitas aos professores, as quais deveria corresponder uma situação de trabalho, salário e perspectiva de futuro condizentes. O valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo. Não são os discursos que criam valor social, mas, sim, as situações. E, aqui, temos alguns problemas (GATTI, 2012, p. 90-91).

Ao suscitar a questão da valorização social dos docentes, Gatti (2012) também pontua a questão do reconhecimento social da profissão e da luta política pela afirmação da identidade específica dos professores. No mesmo entendimento, Paiva (2006) aponta a questão da valorização como algo atrelado à questão do reconhecimento social da identidade específica de determinado grupo com a luta pela afirmação da diferenciação da categoria profissional.

Ao partir de uma análise que considera o professor como um trabalhador, com uma função social essencial, nada mais lógico do que evocar a necessidade do reconhecimento social dessa categoria que realiza um trabalho primordial, devendo assim ter remuneração compatível com tal relevância, pois “(...) o reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e de remuneração condizente à formação deles exigida e ao trabalho que é deles esperado” (GATTI, 2012, p. 95). Porém, é na análise comparativa da remuneração docente com outras profissões que se pode mensurar o nível de reconhecimento social desses trabalhadores.

Um professor que trabalha 40 horas na RME Goiânia possui remuneração básica de R\$ 3.064,63. Essa remuneração se encaixa no que a RAIS<sup>32</sup> aponta como a remuneração média do trabalhador brasileiro no final do ano de 2017, uma vez que o valor nacional apontado pela RAIS é de R\$2.973,23. Porém, do ponto de vista territorial, a remuneração média da região Centro-Oeste é de R\$3.521,86 e a do estado de Goiás é de R\$ 2.616,93, excluído aqui o critério de escolaridade. Sendo assim, é um salário razoável se comparado com o conjunto dos trabalhadores brasileiros que, frente ao peso da informalidade, recebe pelo seu trabalho uma remuneração significativamente baixa.

Entretanto, se forem comparados esses dados pela RAIS, a partir do critério escolaridade, a remuneração média de um trabalhador que possui o ensino superior completo, no ano de 2017, foi de R\$ 6.071,71<sup>33</sup>. Adotando esse critério, há uma disparidade entre os rendimentos por nível de escolaridade entre tais professores e os demais trabalhadores com ensino superior completo. E, em certas circunstâncias, os professores dessa rede de ensino chegam a receber remuneração inferior a de trabalhadores brasileiros com bem menos anos de escolaridade.

---

<sup>32</sup>A RAIS - Relação Anual de Informações Sociais é um relatório de informações socioeconômicas solicitado pelo Ministério do Trabalho e Emprego brasileiro às pessoas jurídicas e outros empregadores atualmente. Foi criada em 1975 com o objetivo de suprir as necessidades de controle da atividade trabalhista no país e, ainda, no provimento de dados para a elaboração de estatísticas do trabalho e a disponibilização de informações do mercado de trabalho às entidades governamentais.

<sup>33</sup> Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego/RAIS (deflacionado a preços de dezembro/2017 pelo INPC/IBGE).

Essa análise comparativa confirma os estudos desenvolvidos por Alves e Pinto (2011), ao apontarem que os professores apresentam um rendimento médio significativamente menor quando se comparam profissionais com nível de formação equivalente. O estudo também pontua que os professores compõem o grupo de ocupações com menores rendimentos entre as ocupações de nível superior no grupo de profissões assemelhadas. As constatações podem explicar a baixa atratividade e procura da carreira docente pelos jovens.

A questão pecuniária é algo importante na discussão sobre carreira e valorização docente, mas não é o único elemento a ser considerado. É necessário pensar em outras questões que compõem a valorização profissional de modo a possibilitar meios para o desenvolvimento profissional do trabalhador. Dentre elas, cita-se a necessidade de um acompanhamento do profissional ao longo da carreira. Esse é um assunto complexo, sendo necessário construir carreiras docentes com diferentes níveis de responsabilidade e percurso de carreira construído ao longo do tempo. Alia-se a isso o fato de a valorização profissional também pressupor condições de trabalho e uma carreira atrativa, e com reconhecimento social, no sentido de ser “aos olhos da sociedade” algo que se faz em um lugar adequado, digno, com boa estrutura. Tais pontos são apenas suscitados aqui e, por sua importância e complexidade, merecem ser desenvolvidos em outros estudos.

Quanto às outras questões funcionais que envolvem o trabalho do professor nessa rede de ensino, podem-se elencar os deveres que lhe são incumbidos pelo Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (GOIÂNIA, 2000) e os apontados posteriormente pelo Regimento Escolar das Escolas Municipais de Goiânia (Resolução CME n.º 144, de 29 de setembro de 2004) (cf. Anexo II).

Tanto o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (GOIÂNIA, 2000, p. 15-16) quanto o Regimento Escolar das Escolas Municipais de Goiânia (GOIÂNIA, 2004, p. 16-17) realizam prescrições do trabalho do professor da RME de forma geral, atendo-se a questões mais administrativas, visto que orientações pedagógicas são prescritas em documentos específicos. Em um primeiro momento, no ano de 2000, percebem-se a necessidade e o movimento de estabelecer direitos e deveres garantidos em um estatuto do magistério. Em 2004, data em que o documento Regimento Escolar das Escolas Municipais de Goiânia (GOIÂNIA, 2004) entra em vigor, percebe-se a inclusão de um “olhar mais pedagógico” para as questões ditas administrativas. Percebe-se isso até mesmo no uso de termos “mais pedagógicos”, no sentido técnico, buscando de fato demarcar as funções de cada sujeito no espaço escolar.

Com a finalidade de prescrever o trabalho das escolas delimitando suas escolhas políticas e pedagógicas para o ensino fundamental, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia tem elaborado, ao longo dos anos, para a educação fundamental<sup>34</sup> o documento Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Esse documento, a partir da organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (ano de 1998), teve quatro versões produzidas, a saber: a primeira versão da Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência “Escola para o século XXI” (Resolução CEE n.º 266, de 29 de maio de 1998) apresenta o projeto inicial de implantação da organização em Ciclos. Posteriormente, tem-se a Proposta do ano de 2004 (Resolução CME n.º 214, de 9 de dezembro de 2004), em seguida o documento aprovado em 2008, com prorrogação em 2011 (Resolução CME n.º 240, de 17 de dezembro de 2008, prorrogada pela Resolução CME n.º 128, de 29 de agosto de 2011) e a versão que está em vigor desde 2016 (Resolução CME n.º 128, de 21 de dezembro de 2016).

Segundo a LDBEN n.º 9394/1996, lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, as redes de ensino têm autonomia para se organizarem, nos termos da referida lei. Essa liberdade delegada propiciou à RME de Goiânia, no ano de 1998, alterar a sua forma de organização da educação fundamental, baseada até então na seriação. Dessa forma, de um regime seriado passou-se a organizar o ensino em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano com o objetivo de sanar problemas que podem ocasionar o fracasso escolar do aluno.

Uma organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano tem alguns princípios basilares, como a flexibilização de tempos e espaços. A PPP de 2016 (GOIÂNIA, 2016), documento em vigor, retoma tais princípios e aponta que entre os princípios que a orientam estão: “a gestão democrática, o trabalho coletivo, inclusão, formação integral, centralidade dos processos educativos nos educandos, respeito aos tempos da vida, aos diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento humano e, ainda, flexibilização de tempos e espaços” (GOIÂNIA, 2016, p. 18).

Para orientar o trabalho das escolas, esse documento traz alguns itens inéditos como um capítulo específico para a alfabetização, pontuando de forma breve questões teóricas e metodológicas para a organização do ensino em uma perspectiva discursiva, ou seja, mais coerente com sua proposição de aderir à perspectiva histórico-cultural, avançando aqui de certa

---

<sup>34</sup> Assim como a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos possuem propostas político-pedagógicas específicas. E mesmo com afinidades teóricas entre essas propostas, a Rede Municipal de Educação ainda não apresenta uma proposta político-pedagógica única, da qual se desmembram as especificidades das etapas e modalidades de atendimento à Educação Básica.

forma ao que até então se encontrava submetido às proposições e orientações do MEC quanto à alfabetização. A seguir, será feita uma análise de documentos que especificam o que o professor deve fazer em seu trabalho, isto é, as prescrições do trabalho docente na RME de Goiânia.

### **3.2- Uma análise das prescrições do trabalho do alfabetizador**

Todo trabalho possui dimensões passíveis de antecipação, sendo, de alguma forma descritíveis, porém, essa antecipação é genérica porque cada trabalhador lida e gere as variabilidades das situações laborais de forma única, singular. Guérin *et al.* (2001) esclarecem que, quando se interroga um trabalhador sobre o seu trabalho, provavelmente ele irá apontar, como respostas, questões relativas ao trabalho prescrito e não propriamente à atividade de trabalho e as dramáticas envolvidas para geri-lo. Tal questão pode ser exemplificada no contexto do ensino, pois, quando se pergunta a um professor sobre o seu trabalho, ele geralmente responde que a sua tarefa é ensinar determinado conteúdo, passando despercebido o movimento que esse profissional faz para alcançar esse objetivo, as variações das condições de execução, as dificuldades e problemáticas encontradas, os desafios postos, entre outros elementos.

Para realizar o trabalho de ensinar, o professor encontra prescrições que compilam condições determinadas de execução, resultados antecipados e um modelo racional de se pensar o trabalho que faz a regulação externa do mesmo. Aqui se tem o trabalho prescrito, que ganha contornos diferenciados à medida que é ressignificado pela organização do trabalho pedagógico das escolas e vivido no confronto com os imprevistos e variabilidades do meio no ato de trabalhar. Dessa forma,

É pensada não a atividade, mas a execução, na medida em que tais princípios de utilização do trabalho humano parecem conduzir a algo tão bem pensado (digo isso sem ironia) que não enxergamos como se poderia fazer de outro modo. Um racionalismo arraigado permite imaginar que “é assim: trata-se de pensar o trabalho no lugar dos outros e assim se irá mais rápido, se produzirá mais, etc. (SCHWARTZ, 2007, p. 41).

Porém, ao mesmo tempo em que a tarefa limita e constrange o trabalhador, ela também o autoriza, no sentido de orientar, mas nunca de limitar totalmente o trabalho. Isso porque, nas situações laborais, existe um trabalhador que coloca em cena elementos inéditos da dimensão individual do trabalho: seus saberes, experiências, valores. Nesse sentido, o trabalho realmente realizado vai tomando dimensões maiores e as prescrições podem se configurar em ponto de

partida a ser moldado pelo trabalhador à medida que ele começa a operá-las no plano dos valores, seja para tentar segui-las ou contestá-las, no sentido de renormalizar seu meio.

Como forma de melhor compreender o impacto das prescrições sobre o trabalho de uma professora alfabetizadora, propõe-se, a seguir, a análise das prescrições específicas realizadas por essa trabalhadora, perpassando a PPP da SME e suas orientações mais gerais para o trabalho docente, o PPP da escola e o plano de ação específico para a alfabetização, para, posteriormente, se perceber como a professora, sujeito desta pesquisa, trata tais direcionamentos.

### 3.2.1- A alfabetização na RME Goiânia: orientações da atual Proposta Político-Pedagógica

Desde 1998, com a implantação da organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, as políticas da SME Goiânia voltadas para a alfabetização foram desenvolvidas mediante a articulação com as políticas educacionais nacionais vigentes e as ações da formação continuada. Estas últimas atreladas à formação de professores proposta pelo MEC. Uma análise sobre os documentos da SME nos possibilita perceber um amadurecimento como proposição de orientações para o trabalho pedagógico.

Percebe-se que, ao longo dos anos, as orientações específicas para a alfabetização, objeto de análise da presente pesquisa, vão se tornando mais necessárias e claras, com apontamentos cada vez mais específicos para o trabalho docente, até resultar na elaboração de um capítulo específico na PPP da educação fundamental de 2016 (documento em vigor).

Uma das possíveis explicações para o amadurecimento presente nas discussões pode ser em função do fato de que muitos profissionais envolvidos com a temática tenham se dedicado à formação continuada, ingressando também em cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, tendo acesso à discussão acadêmica mais atual. O diálogo entre espaços que propõem as políticas públicas para a alfabetização na SME com os sujeitos responsáveis por atuar na formação continuada, e assim indiretamente com professores, tem sido uma das formas encontradas por essa rede de ensino para tentar articular o trabalho da gestão.

Em 2008, o tema da alfabetização foi tratado nas *Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência* (GOIÂNIA, 2008). Apresentou-se, no documento, a perspectiva do letramento como a escolhida pela rede de ensino para conduzir o processo de alfabetização. Apontaram-se também as especificidades de organização do tempo e do espaço para os educandos do Ciclo I. Conforme esse documento, o trabalho pedagógico no Ciclo I demanda: uma organização específica para a faixa etária dos 6 aos 8 anos; a

necessidade de autoria nas produções textuais; bem como a necessidade da compreensão da função social da leitura e da escrita na escola.

A última versão da *Proposta Político-Pedagógica para a Infância e a Adolescência* (GOIÂNIA, 2016) busca orientar o trabalho do alfabetizador no sentido de discutir não somente o referencial teórico, mas também apontar especificidades da perspectiva adotada para a materialização do trabalho em sala de aula. Porém, essa tentativa de articulação teórico-metodológica foi breve, por se tratar de um capítulo que integra uma proposta de organização do ensino. Assim, percebe-se boa articulação entre as orientações específicas para a alfabetização e sua articulação com os demais capítulos da PPP, ao explicitar fundamentos e princípios da organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano; organização do trabalho pedagógico considerando a flexibilização dos tempos e espaços, tanto nas escolas em tempo regular como nas escolas de tempo integral; as escolhas de perspectiva de avaliação; e a discussão curricular.

A PPP de 2016 compreende a alfabetização como um processo discursivo, concebe as crianças como sujeitos do processo educativo que possuem direito à infância e a uma organização escolar que considere e garanta esse direito, bem como o direito de aprender e se desenvolver no espaço escolar (GOIÂNIA, 2016, p. 95-108). O texto evoca autores como Paulo Freire, Vygotsky e Bakhtin para subsidiar uma proposta interacionista, que considere os sentidos atribuídos pelos educandos à apropriação da linguagem escrita. Nesse sentido, a PPP de 2016 traz as contribuições de Vygotsky (1998) sobre esse processo:

(...) a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (VYGOTSKY, 1998 *apud* GOIÂNIA, 2016, p. 103).

A discussão sobre a escrita como forma de interlocução permeia o argumento das proposições para a materialização de meios para alfabetizar as crianças em todo o capítulo que trata da alfabetização. Aponta também a necessidade de se considerar os aspectos discursivos e os notacionais, não destacando um em detrimento do outro, mas considerando-os como duas “faces” importantes do mesmo processo. O documento dá destaque ao papel do professor, apontando que o mesmo é o responsável por propor situações de interação em sala de aula no sentido de viabilizar “(...) uma atmosfera de constante interação entre os sujeitos e também com os instrumentos culturais, construindo um ambiente de trocas no qual se efetive a função social da língua” (GOIÂNIA, 2016, p. 105).

Alguns apontamentos metodológicos, mesmo que de forma breve, são inseridos no texto, pontuando a necessidade de escritas espontâneas “carregadas de sentido para os

educandos”, escritas que poderão ser “ponto de partida” para análises sobre a língua, bem como leituras que não podem se limitar à decodificação e devem fazer avançar questões para a compreensão dos significados do que é dito. Pontua-se também a necessidade de propiciar um ambiente alfabetizador com diferentes tipos e gêneros textuais. Sobre os aspectos notacionais da língua, o documento se apóia em Cagliari (2009 *apud* GOIÂNIA, 2016, p. 107) para explicitar os principais conhecimentos linguísticos necessários à apropriação do sistema de escrita alfabética.

Uma breve tentativa de articular os conteúdos presentes nos diferentes componentes curriculares para alfabetizar é iniciada, porém, não é desenvolvida no texto de forma a se fazer compreensível o que de fato se propõe como encaminhamento necessário.

Outras orientações sobre a alfabetização que tratam da especificidade do trabalho do professor alfabetizador, do professor coordenador e do apoio técnico-pedagógico da CRE foram encontradas em outros escritos, como o documento intitulado *Orientações sobre a análise e utilização dos resultados da avaliação diagnóstica da SME* (GOIÂNIA, 2018). O tema da alfabetização é tratado quando as orientações dispostas apontam algumas possibilidades para o planejamento das ações a partir dos resultados da avaliação de sistema da SME. Tais orientações para o professor são elaboradas com base na discussão proposta por Antunes (2003) no tocante às habilidades que os educandos precisam desenvolver tanto no aspecto discursivo quanto na análise linguística/semiótica sobre o que se escreve, a partir da articulação entre as práticas de linguagem necessárias para a apropriação da linguagem escrita (oralidade, leitura, análise linguística/semiótica e produção textual). O documento aponta o que os educandos devem consolidar como processo de alfabetização ao final do primeiro ano da educação fundamental (agrupamento A – Ciclo I), a partir da perspectiva discursiva adotada por essa rede de ensino. Também são pontuadas ações necessárias para o planejamento do ensino.

Nas *Orientações sobre a análise e utilização dos resultados da avaliação diagnóstica da SME* (GOIÂNIA, 2018) são formulados encaminhamentos aos diferentes sujeitos envolvidos indiretamente no suporte ao professor alfabetizador: a equipe gestora da escola, o apoio técnico-pedagógico da CRE. O que se percebe é a tentativa de orientar e ao mesmo tempo formar os profissionais envolvidos direta e indiretamente com a temática da alfabetização.

Um exame sobre as prescrições editadas pela SME ao professor alfabetizador em vigor no ano de 2018 evidencia a preocupação em melhor orientar o trabalho do alfabetizador. Ainda torna evidente a necessidade de reafirmar a dimensão coletiva do trabalho com a alfabetização, o que pode ser observado na realização de apontamentos específicos para o coordenador pedagógico e o apoio técnico-pedagógico da CRE, sujeitos esses responsáveis pelo suporte ao

professor alfabetizador. O conteúdo do documento tematiza os conhecimentos, competências e atitudes esperadas dos professores. Nesse sentido, o professor é colocado como protagonista do agir prescritivo a quem são atribuídas responsabilidades no processo de alfabetização.

No que se refere à concepção de alfabetização apreendida pela PPP, sua articulação é compatível com a proposta de flexibilização de tempos e espaços proposta pela organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, que é a opção pela forma de organizar o ensino fundamental na RME Goiânia. A PPP de 2016 consegue, no capítulo sobre Alfabetização, pontuar de maneira clara a defesa pela concepção discursiva de alfabetização ao destacar que, em contraposição a outras perspectivas como a do letramento, não há dois processos, no sentido de segregar a função social da escrita da apropriação do sistema de escrita alfabética. Mas, sim, que existe somente um mesmo processo, no sentido da formação de um sujeito que precisa se apropriar da escrita como linguagem, e isso demanda um trabalho dialógico com a escrita. Escrita concebida como linguagem, forma de interação, na qual a apropriação dos aspectos notacionais da língua é tida como uma consequência necessária para a apropriação de um sistema simbólico e cultural.

Nesse sentido, Smolka (2008, p. 112) dá sustentação teórica a tais proposições quando aponta a possibilidade de a escrita constituir-se em momentos de interlocução desde os primeiros dias do primeiro ano da educação fundamental:

(...) os textos das crianças, desde as primeiras tentativas, constituem (e geram outros) momentos de interlocução. É nesse espaço que se trabalham a leitura e a escritura como formas de linguagem. A alfabetização se processa nesse movimento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escritura são constitutivas do dizer (*Ibid.*, p. 112).

Consideram-se aqui pertinentes essas proposições, mas é necessário esclarecer que a possibilidade de materializar as práticas de linguagem oral e escrita, segundo a perspectiva discursiva na alfabetização, dependerá sempre das relações de interação provocadas pelo ensino e do modo como o professor se coloca na condução desse trabalho, algo sempre singular a partir do viés ergológico. No documento, o foco do trabalho na alfabetização é o trabalho com o texto (oral, escrito, multimodal) como espaço de interlocução, a partir de contextos reais de escrita, de forma que as crianças estabeleçam sentidos para se apropriarem do sistema de escrita alfabética.

Destaca-se ainda que essas orientações só fazem sentido quando, frente ao trabalho real dos professores, conseguem considerar as razões e as causas dos motivos elencados para se trabalhar de determinada forma e conseguem ser propositivas, no sentido de considerar as especificidades de cada coletivo profissional que compõe as escolas. Sobre a forma como o

coletivo dessa escola elabora e registra suas proposições para o trabalho docente na alfabetização, segue análise específica no próximo tópico.

### 3.2.2- A alfabetização no Projeto Político-Pedagógico da escola-campo

No Projeto Político-Pedagógico-PPP da escola que foi campo para a presente pesquisa, não há um tópico exclusivo acerca da proposta de alfabetização. O PPP aponta, em linhas gerais, as formas de organizar o trabalho pedagógico e a temática da alfabetização é encontrada apenas nos documentos anexos: O Plano de Formação Continuada do Ciclo I e o Plano de Ação para implementar o trabalho em turmas de alfabetização a partir das disposições apontadas na PPP da educação fundamental.

O Plano de Formação Continuada elaborado pela escola contempla a temática da alfabetização articulando-a ao letramento. Tal achado contraria a perspectiva de alfabetização apontada na PPP da educação fundamental, que propõe a perspectiva discursiva de alfabetização. Esse dado pode apontar a falta de clareza sobre as diferenças conceituais entre essas concepções, bem como apontar elementos a serem discutidos nos cursos de formação continuada da RME para professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos do Ciclo I.

Pontuou-se, no Plano de Formação, a proposição de estudos de subtemas relacionados com a alfabetização durante um momento do planejamento mensal<sup>35</sup> e também durante o horário destinado às atividades inerentes à docência. A proposição de estudo foi organizada a partir de perguntas problematizadoras: O que é a alfabetização e letramento? Qual a proposta da RME para a alfabetização? Como a criança aprende? Qual a importância do lúdico na alfabetização? Quais são os métodos mais utilizados na alfabetização, como funcionam e quais suas vantagens e desvantagens? Como trabalhar com crianças com Necessidades Educacionais Especiais na alfabetização? Qual a contribuição da Educação Física para a alfabetização?

Quanto à implementação do Plano de Formação para o Ciclo I focado no tema da alfabetização, o mesmo se concretizou contemplando encontros temáticos nos momentos de planejamento mensal. Nesse momento, os professores responsáveis (duplas de profissionais) pelo desenvolvimento de cada tema realizam suas reflexões a partir da leitura de um texto ou do capítulo sobre alfabetização contido na Proposta Político-Pedagógica da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2016). Esse é um momento importante

---

<sup>35</sup>O planejamento mensal é o momento em que, uma vez a cada mês, o coletivo de professores se reúne para discutir temas importantes e dar alguns encaminhamentos para o desenvolvimento das atividades. É destinado, para esse momento, um período de quatro horas, envolvendo os profissionais que trabalham em um mesmo turno de trabalho.

para o coletivo ler e discutir o tema, porém, a discussão enfocou somente o aspecto teórico e, desse modo, apontamentos relacionados a formas de materializar essa proposta não foram abordados.

Já nos momentos propostos para essa formação no horário destinado às Atividades Inerentes à Docência, percebeu-se que organizar a formação durante esse momento não foi algo promissor ou produtivo para os envolvidos, visto que nesse tempo outros afazeres, como realizar o planejamento das aulas, a correção de tarefas das crianças, a elaboração de fichas ao final de cada trimestre e a própria falta de outros profissionais, inviabilizaram<sup>36</sup> a efetivação de um momento para que um pequeno grupo de professores se reunisse para estudar, discutir e ampliar seus conhecimentos sobre um determinado tema. Assim, percebeu-se que a dinâmica do trabalho envolvia outras tarefas e demandas que inviabilizaram uma reunião em pequenos grupos de professores.

Quanto ao Plano de Ação específico para a alfabetização, o documento possui boa elaboração e demonstra haver parceria em sua produção com a Coordenadoria Regional de Educação-CRE ou com a Gerência de Formação-Gerfor. Isso porque a Gerfor atrela a elaboração do Plano de Ação ao curso de formação específico para o professor coordenador e a CRE é a instituição responsável por, posteriormente, verificar/contribuir para a pertinência e adequação do Projeto Político-Pedagógico (o PPP) da escola frente à Proposta Político-Pedagógica da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (a PPP). Esse acompanhamento é considerado produtivo porque é uma forma de realizar tanto o acompanhamento da formação quanto o de possibilitar uma aprendizagem real dos cursistas mediante a reflexão e problematização sobre seu objeto de trabalho.

Porém, a partir do observado, sentiu-se a necessidade de pontuações quanto à organização de forma mais detalhada do que pode ser feito, bem como a definição dos objetivos para a aprendizagem dos alunos, o papel de cada profissional no processo formativo, a forma como a escola pode trabalhar para atingi-los, as concepções e metodologias de ensino e de avaliação utilizadas. Pontua-se, também, a necessidade de o Plano de Ação ser elaborado considerando o que é factível de ser realizado no período que se dispõe, e que seja estabelecido um planejamento claro que de fato oriente a atuação dos diferentes sujeitos envolvidos, bem

---

<sup>36</sup>Inviabiliza o andamento do momento formativo, pois, na falta de um professor, um outro que não estiver em classe deve assumir a sala de aula do profissional ausente, garantindo assim o direito do aluno em assistir às aulas. Posteriormente, o professor coordenador organiza o horário para que seja repostado o momento de planejamento, mas em um horário possível, o que, conseqüentemente, não contemplará a presença dos demais colegas do mesmo agrupamento.

como o acompanhamento e a redefinição das ações conforme a necessidade ao longo do ano letivo.

Na discussão sobre a alfabetização, é imprescindível que o Plano de Ação contenha os seguintes elementos norteadores: para quê? (intenção), o quê? (conteúdo cultural), como? (metodologia), com quê? (recursos didáticos), para quem? (aluno), quando? (tempo), quem? (professor, coordenador, entre outros), onde? (espaço). Desenvolver essas questões de forma colaborativa com o coletivo docente pode possibilitar que sejam desenvolvidas questões fundamentais para que a comunidade escolar alcance seus objetivos mediante um trabalho colaborativo e com ações mais coesas.

Nesse sentido, os apontamentos de Ilma Passos Alencastro Veiga, que tratam da organização didática da aula, podem também contribuir para a elaboração e implementação do Plano de Ação ao suscitar a questão de um trabalho coletivo coeso entre as ações de professores, professores coordenadores e apoios técnico-pedagógicos da CRE:

Um dos principais desafios que os docentes vêm enfrentando no decorrer da aula é o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, com ações mais coesas. A partilha de experiências em equipes estimula o próprio desenvolvimento profissional dos docentes (...). A organização do processo de trabalho na instituição educativa deve propiciar situações de encontro e intercâmbio entre os professores para quebrar o isolamento profissional (...) (VEIGA, 2015, p. 270).

A partir da necessidade de que esse trabalho se dê realmente de forma coletiva, acredita-se que a elaboração do Plano de Ação com tais contribuições poderá fortalecer a identidade da escola, no sentido de apontar não só produtos mensuráveis nas avaliações em larga escala, mas também os processos e a forma como cada coletivo nas escolas pode ressignificar singularmente os percursos escolares. Portanto, mediante a elaboração de um projeto comum, por meio de um processo que também seja formativo, possibilita-se maior autonomia para a comunidade escolar.

Também se defende que uma melhor forma de organizar a elaboração e o acompanhamento do Plano de Ação específico para a alfabetização seja atrelar a sua criação, já no início do ano letivo, à formação continuada oferecida aos professores coordenadores e aos professores alfabetizadores. Esse movimento proporcionaria uma ação formativa de um *fazer com* os sujeitos algo que parece bem interessante, o que Bronckart (2009, p.173) conceitua de procedimentos de análise das práticas para os dispositivos de formação de professores.

Ações essas que possibilitariam a realização de trocas de experiências e conhecimentos entre esses sujeitos (professores formadores e professores alfabetizadores), qualificando um trabalho real no sentido de contemplar problemáticas que os professores de fato enfrentam em

seu cotidiano laboral, buscando assim formas de superá-las. A formação continuada também poderia trazer esse próprio documento para ser quinzenalmente revisitado, discutido, ampliado e redimensionado frente ao que a escola apresentasse como demanda real de dificuldade a ser superada.

Como projeção pró-forma, o Plano de Ação parece atender às ações dispostas na PPP da SME, mas, como documento a ser de fato utilizado pelos professores e aproveitado pela escola, necessita de algumas alterações para ser realmente algo que colabore para o trabalho realizado pelo professor coordenador. Nesse sentido, seria necessário detalhar melhor as ações dos envolvidos, destacando o diagnóstico inicial dos educandos, as formas de intervenção propostas pelo professor alfabetizador, a forma do acompanhamento do processo de ensino pelo professor coordenador, bem como um diagnóstico bimestral dos educandos relatando os avanços e o que as crianças ainda precisam aprender. Isso possibilita ao coordenador não agir como um agente fiscalizador, mas como alguém que conheça o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e contribui no sentido de sugerir ao professor alfabetizador atividades que sejam relevantes para o ensino.

É fundamental o professor alfabetizador ter acesso e ser partícipe não só na “alimentação”, mas também na análise e utilização dos dados desse tipo de levantamento. E se for implementado nessa lógica, o Plano de Ação para a alfabetização poderá se constituir um valioso auxílio tanto para o diagnóstico das aprendizagens quanto para a autoprescrição dos professores envolvendo o planejamento e a avaliação das aulas.

Acredita-se que possuir um Plano de Ação voltado para a alfabetização contido no PPP já seja um grande avanço para proposições de formas de organizar o trabalho pedagógico do alfabetizador nas escolas. Porém, para que de fato se transforme o trabalho, é necessário realizar intervenções pontuais sobre ele, atribuindo um valor de formação e reflexão às intervenções do trabalhador sobre seu próprio trabalho, e isso pode ser construído junto à formação continuada na RME, mas em outros moldes de formação. Isso porque, em uma perspectiva ergológica, só se compreende verdadeiramente o trabalho quando os trabalhadores colocam questões para intervir sobre ele, transformando-o.

Uma análise não somente sobre as prescrições, mas também sobre o que de fato se faz diante das normas, evidencia elementos acerca da forma como o trabalho é organizado e desenvolvido, bem como os meios sobre os quais os profissionais acreditam ser os mais eficazes para se autogerirem. Nessa perspectiva, tanto uma Proposta Político-Pedagógica elaborada por uma rede de ensino quanto um Projeto Político-Pedagógico elaborado por uma escola, que não deem voz nem partam dos anseios e dificuldades reais dos sujeitos trabalhadores, no caso os

alfabetizadores, correm o risco de não contribuir para que sejam melhoradas as condições de trabalho.

Para compreender como essas proposições são desenvolvidas, serão exploradas, a seguir, as especificidades da escola que se constituiu campo da presente pesquisa.

### **3.3- A escola-campo, os professores participantes da pesquisa e seus percursos profissionais: singularidades do espaço laboral**

A noção de trabalho como uso de si por si e por outros adotada pela presente pesquisa encaminha a discussão sobre o trabalho como uma experiência humana, um arbitrar de saberes e valores perante as normas antecedentes, algo que ocorre sempre de maneira singular e evidencia que todo homem deseja ser sujeito de suas normas (CANGUILHEM, 2001). Nesse sentido, o trabalho constitui-se atividade intelectual de um encontro de encontros a gerir, algo que convoca a historicidade, tanto dos trabalhadores quanto de seus coletivos de trabalho.

Para se compreender o trabalho dos sujeitos desta pesquisa, foi necessário ir ter com eles, com a finalidade de confrontar os saberes portados e formulados pela pesquisadora com os saberes daqueles que portam a experiência: os trabalhadores, professores alfabetizadores que integram o coletivo de trabalho de uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Dessa forma, apresentam-se, a seguir, elementos que são específicos desse coletivo, algumas especificidades do espaço laboral e dos percursos profissionais desses trabalhadores.

#### **3.3.1- Especificidades da escola pesquisada**

A escola onde se realizou esta pesquisa integra a Rede Municipal de Educação de Goiânia e foi inaugurada em 1985. O nome da escola não será divulgado pela pesquisa, apenas serão apontadas características para a compreensão sobre sua estrutura e forma de organização do trabalho. Sendo assim, a instituição está localizada na região sul da cidade e atende quase 500 alunos nos turnos, exatamente 454 alunos em 2018. Eles são atendidos nos turnos matutino e vespertino, em turmas de Educação Infantil e Educação Fundamental (Ciclo I e Ciclo II). Quanto à estrutura de funcionamento, a escola divide seu atendimento em dois turnos:

- Turno matutino: 8 turmas de Ciclo II e 2 turmas de Educação Infantil – Horário: das 7h às 11h15, com 15 minutos de recreio.
- Turno vespertino: 8 turmas de Ciclo I e 2 turmas de Educação Infantil – Horário: das 13h às 17h15, com 15 minutos de recreio.

No turno matutino, funcionam dois agrupamentos da Educação Infantil, uma turma de quatro anos com 19 crianças e uma turma de cinco anos com 16 crianças. No turno matutino, também é atendido o Ciclo II, sendo três turmas D com 73 alunos, três turmas E com 71 alunos, duas turmas F com 62 alunos. No turno vespertino, funcionam dois agrupamentos da Educação Infantil, uma turma de quatro anos com 25 crianças e duas turmas de cinco anos com 40 crianças. Já as turmas do Ciclo I, nesse turno, apresentam a seguinte composição: três turmas A com 54 alunos, duas turmas B com 44 alunos e duas turmas C com 50 alunos.

Quanto ao contexto social das famílias atendidas, o cadastro de matrículas aponta que, entre os alunos, têm-se filhos de funcionários públicos (20%), trabalhadores com carteira assinada (50%) e trabalhadores do comércio informal que se consideram autônomos (30%) - vendedores ambulantes, manicure, costureira, bordadeira, feirante, diarista, lavadeira, passadeira, entre outros. Dessa forma, as origens sociais das crianças incluem-nas como filhas da classe trabalhadora.

Quanto aos recursos humanos, trabalhou na instituição, em 2018, o total de 71 funcionários, sendo 70 efetivos e 2 contratos especiais. Especificamente no turno vespertino (foco de análise desta pesquisa), a composição do coletivo de trabalho envolveu:

- 32 profissionais efetivos e 2 de contrato provisório para cobrir licença por interesse particular;
- 15 profissionais efetivos trabalharam na parte administrativa;
- 5 profissionais efetivos trabalharam na limpeza e manutenção do prédio;
- 10 professores trabalharam na regência de classe no Ciclo I, sendo 8 efetivos e 2 com dobra de carga horária;
- 3 professoras trabalharam na regência de classe na Educação Infantil, sendo os 3 efetivos;
- 2 profissionais efetivos trabalharam na cozinha;
- 5 profissionais efetivos trabalharam no grupo gestor (diretora, secretária-geral, coordenadora de turno e 2 coordenadoras pedagógicas – pelo total de agrupamentos).

A instituição analisada conta com 26 professores em função de regência de classe nos dois turnos, exceto os professores que compõem o grupo gestor. Especificamente, nos três agrupamentos A – turno vespertino, há três professoras regentes e mais uma professora que compõe o coletivo de professores realizando atendimento em todos os agrupamentos do Ciclo I.

Quanto às questões estruturais e de conservação do prédio, a escola possui um amplo espaço de área total e também de área construída. Dos dois blocos destinados às salas de aula,

somente o do lado da quadra coberta conta com árvores nas laterais. Nesse bloco, mais arborizado, encontramos as três salas de aula destinadas às turmas de alfabetização. Esse é um bloco onde a sensação térmica no turno vespertino é mais agradável, se forem comparados os dois blocos de salas de aula. Nos dois blocos, as salas de aula estão equipadas com ventiladores. Sobre as salas de aulas, essas são amplas e possuem janelas laterais do tipo basculante, ocasionando pouca circulação do ar com o ambiente externo. No geral, os ambientes são bem iluminados, as paredes receberam reforma na pintura recentemente. A sala dos professores e a sala de leitura contam com ar condicionado.

Ao caracterizar a sala de aula da professora analisada, têm-se cadeiras e mesas para todas as crianças, o mobiliário de madeira (cadeira e mesa) está adequado à faixa etária atendida, o ambiente é bem iluminado e possui circulação de ar pelas janelas laterais e porta da sala. Destinada à professora, há uma mesa do modelo de escritório (sem gaveta) e uma cadeira de madeira (do mesmo modelo e altura das destinadas às crianças), cadeira que deveria estar ajustada ao seu tamanho e peso. A sala de aula conta ainda com dois armários de aço, localizados no fundo da sala, onde a professora guarda os materiais pedagógicos. Os professores do turno matutino raramente usam esses armários porque atendem também o Ciclo II. Dessa forma, o uso é quase exclusivo dos professores do turno vespertino. Os elementos que compõem o ambiente da sala de aula são apropriados para desenvolver o trabalho de ensino.

Quanto às questões de infraestrutura do espaço laboral, esses são os principais apontamentos elencados como proveitosos para melhor conhecer as singularidades desse ambiente escolar. Para dar andamento nas análises, a partir de agora tratar-se-á dos sujeitos participantes da pesquisa.

### 3.3.2- Os sujeitos participantes da pesquisa, seus percursos profissionais e o trabalho de alfabetizar

Para analisar o percurso profissional das professoras alfabetizadoras que são os sujeitos desta pesquisa, foram apresentadas as três professoras alfabetizadoras da instituição. Tanto o trabalho do professor alfabetizador, por ser o foco da presente pesquisa, quanto a convicção de que uma análise a fundo sobre um grupo restrito de profissionais, a partir do eixo de análise elencado, evidenciarão mais elementos para a análise. Assim, realizaram-se observações das aulas, entrevistas e conversas informais durante os horários destinados a atividades inerentes à docência com as três professoras regentes das turmas do agrupamento A. (cf. p. 24-29).

A análise de alguns elementos do percurso profissional e de alguns aspectos de cunho pessoal das três professoras alfabetizadoras apontou várias aproximações. Quanto aos aspectos da experiência de vida que as constituíram como sujeito leitor: as três, segundo elas relatam, são filhas de pais analfabetos ou semianalfabetos, com pouco espaço destinado à formação do hábito leitor no ambiente familiar. Porém, nos três casos, o reconhecimento da família, tanto no que se refere à importância da leitura quanto da necessidade de se dar continuidade aos estudos, é um ponto destacado na fala das três professoras. Uma delas relata que, entre suas memórias de seu processo de alfabetização, têm-se as marcas de um processo “angustiante”, pois “tinha que dar conta da lição para não apanhar em casa e em casa não tinha ajuda” (Professora 3). Sobre essa Professora 3, os momentos destinados à leitura eram restritos ao ambiente escolar, com foco na leitura de materiais didáticos. Já as demais, mesmo com as dificuldades de acesso, possuíam em casa um ambiente familiar que lhes propiciavam ouvir histórias no rádio, bem como “ler” as imagens dos poucos livros disponíveis.

Aqui, uma certa forma de relação com o saber<sup>37</sup> e com o mundo se revela e vai se constituindo, relatada no contato inicial com a escola e com o ensino como sendo um “processo angustiante”, difícil, às vezes até sem sentido e ameaçador. A partir disso, uma certa forma de atividade intelectual vai sendo delineada no percurso da história escolar dessas professoras. Isso evoca retomar as contribuições de Charlot (2012), que, ao tratar desse assunto, destaca a discussão sobre os sentidos da aprendizagem e a necessidade de se instaurar processos formativos que possibilitem aos aprendizes estabelecer uma relação com o conhecimento que envolva a constituição de sentidos, esforço e prazer na aprendizagem.

Quanto à formação escolar e profissional, todas as professoras sujeitos da pesquisa cursaram o ensino fundamental e médio em escola pública. Em relação ao ensino superior, uma das professoras cursou a PUC-Rio, outra a UFG e a terceira professora estudou no curso de licenciatura parcelada em Pedagogia pela UEG. Todas as três profissionais trabalhavam durante a graduação em atividades relacionadas diretamente com o magistério nos anos iniciais. Atualmente, elas possuem título de especialista em educação e ainda realizaram todas as formações em alfabetização oferecidas pelo MEC em articulação com a formação continuada<sup>38</sup> da SME-Goiânia: Praler, Profa, Pró-Letramento, Pnaic.

O questionamento sobre os motivos da escolha da profissão apontou questões postas

---

<sup>37</sup> Conceito desenvolvido por Charlot na obra *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (2000).

<sup>38</sup> A SME de Goiânia possui uma Gerência de Formação com Centro de Formação próprio. Nesse espaço, são ofertados cursos para todos os profissionais dessa rede de ensino (professores, auxiliares de merenda, auxiliares administrativos, entre outros).

na discussão relacionada à dificuldade dos docentes como profissionais em assumir/elaborar sua identidade profissional. Este tema é bem delineado por Hypolito (1997), ao examinar as especificidades tanto das transformações ocorridas nas relações do trabalho docente em sua constituição histórica quanto ao processo de feminização do magistério no Brasil. No discurso das professoras analisadas, destaca-se o seguinte trecho:

Não foi uma escolha a princípio, foram as necessidades. Primeiro eu fiz técnico em contabilidade e depois eu não queria ficar à toa em casa. Depois eu comecei a gostar e aí passou a ser uma vocação, passei a fazer por amor. Eu não faço só porque eu recebo, faço com amor (PROFESSORA 2).

A fala da Professora 2 confirma um dos apontamentos de Hypolito (1997) quanto ao perfil docente, segundo o qual muitas vezes se justifica a escolha profissional por uma vocação em detrimento de uma escolha profissional pela necessidade de conseguir um trabalho. O discurso de uma “vocação” justifica-se historicamente na profissão docente pela manutenção das “raízes históricas” da concepção do magistério como uma vocação/sacerdócio, tendo como pano de fundo “razões político-religiosas conservadoras e autoritárias” da Igreja (*Ibid.*, p. 18).

A concepção de escolha por “vocação”, ao longo do desenvolvimento histórico, chocou-se com concepções mais liberais de organização profissional e autonomia da categoria profissional. Porém, a concepção do magistério como vocação/sacerdócio é uma postura incentivada pela Igreja e suas corporações já de longa data e que ainda se faz presente no ideário social e em grande parte dos docentes. Kreutz (1986, p. 14), ao retomar essa discussão na década de 1980, pontua que, entre suas atribuições, cabia à atividade docente, segundo a pregação da Igreja:

[...] ter vinculação com a ação educativa na comunidade, tornando-se localmente o agente principal dessa orquestração educativa, vinculando escola e comunidade. Daí o realce para as funções extraescolares. Posto como o guardião da ordem estabelecida, competia-lhe assegurá-la não somente pelo ensino, mas especialmente pelo seu exemplo de vida e pela sua incansável atuação no campo religioso e social. Daí a concepção do magistério e suas extensões de serviço social como uma vocação, um sacerdócio, uma missão.

Sobre esse “controle” da instituição escolar, a articulação entre a busca de profissionalização por parte dos docentes (*Ibid.*, p. 26), aliada à necessidade estatal de ter o “controle” da instituição escolar e do ensino como forma de se responsabilizar pela educação dos cidadãos, acaba por legitimar ao Estado o poder de regular a profissão docente como quem emprega, forma e legisla sobre a profissão dos professores. Espaço esse em que a Igreja perdeu significativamente seu domínio. Autores que veem o ensino como trabalho buscam romper com as heranças do discurso de vocação profissional. Bronckart (2009, p.162), um desses teóricos,

pontua de forma clara que

(...) o ensino não é sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiências sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais.

Além da visão do ensino como sacerdócio, outro ponto referente à identidade profissional chamou atenção nas entrevistas realizadas: a questão de uma opção profissional exercida como uma escolha de classe e também de gênero. Fragmentos de falas das professoras pesquisadas retomam uma evidência histórica que se tem até a data atual como algo irrefutável: o processo de feminização do magistério, principalmente a partir do século XX. Entre as características que permitiram o ingresso maciço das mulheres no trabalho docente, têm-se:

(...) a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe. As “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer a profissão (HYPOLITO, 1997, p. 55).

Vê-se a forma como isso ecoa atualmente, e como as “circunstâncias” constituíram-se como facilitadores na fala das professoras pesquisadas:

- “Não foi uma escolha, fui fazer magistério para ajudar meu filho nas tarefas. Fiz outros cursos, mas não deu certo e passei no concurso. Fui também merendeira de escola enquanto eu estudava” (PROFESSORA 1).  
 - “Eu escolhi pois eu gosto de ensinar e quando eu me casasse poderia trabalhar só um período” (PROFESSORA 3).

Essas falas demandam uma retomada da discussão do processo de feminização do magistério. Processo que não surgiu do nada, pelo contrário, foi constituído ao longo do tempo de maneira a ser atrativo também para as professoras pela questão da inserção no mercado de trabalho, mesmo que isso apontasse desvantagens, como menores salário e prestígio, quando comparadas com homens na mesma profissão.

Pesquisas acadêmicas<sup>39</sup> arrolam, entre os fatores importantes para a consolidação da feminização do magistério: “o ideário da vocação conjugado com as ‘habilidades’ femininas; a saída do homem desse mercado de trabalho; a possibilidade de salários iguais [...] a relação entre professora e mãe” (HYPOLITO, 1997, p. 56). Ou seja, um conjunto de características foi aos poucos naturalizando a vocação feminina para tal profissão. E, entre os “atrativos” para a profissão, Bruschini e Amado (1988 *apud* HYPOLITO, 1997, p. 61) confirmam que era “uma

<sup>39</sup> Dentre as pesquisas, Hypolito (1997, p. 55) cita os estudos de Saffioti (1979), Novaes (1984), Mello (1987), Louro (1987, 1989).

ocupação que permitiria conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas e familiares, pois, além das férias escolares, não exigiria extensas jornadas de trabalho”. Desse modo, mediante a fala das professoras sobre suas escolhas profissionais, a conciliação com outras instâncias da vida social ainda é uma constante.

A aceitação feminina de todo esse processo aponta uma ambiguidade: a mulher aceita, concorda com toda essa submissão hierárquica e horizontal para com o homem na mesma profissão, mas também vê o acesso à profissão como uma forma de projeção social, política e cultural, ou seja, utilizou-se disso também como um espaço de emancipação conquistado e não só concedido.

Quanto às memórias sobre a experiência do trabalho como alfabetizadoras, as professoras pesquisadas retomaram que, em suas experiências iniciais com a alfabetização, não existia clareza sobre o que deveria ser realizado, sendo necessário “correr atrás” para aprender o ofício. Nas palavras da Professora 1: “Fui ler, pesquisar, fazer testes para ver o que dava certo ou não”. No que se refere a ter um contato com colegas mais experientes a fim de recorrer para tirar dúvidas ou buscar orientações específicas sobre a alfabetização, essa mesma professora aponta que recorria ao coordenador e às colegas, mas que, em sua experiência inicial, ela não teve contato com alguém que acrescentasse algo de forma significativa aos seus conhecimentos específicos da temática.

Ao comparar a atuação atual com a experiência inicial na alfabetização, a Professora 1 indica que, ao longo dos anos, “a forma de trabalhar sempre muda, sempre tentamos fazer melhor”. Já a Professora 2 pontua que muitos foram os conhecimentos agregados ao longo do tempo no que se refere à sua forma de alfabetizar e aponta uma maneira de trabalhar que se aperfeiçoa com o tempo:

Mudou a forma de ensinar, passou a ser menos mecânica, passei a acreditar mais na capacidade da criança. Aprendia a escolher e a propor atividades que levem a criança a refletir sobre a escrita. Também a integrar a participação da criança para discutir um tema. Passei a dar aulas mais dinâmicas, antes só passava tarefa no quadro (PROFESSORA 2).

Isso remete à discussão ergológica de um saber-fazer do trabalhador constituído na singularidade de cada situação, nas dramáticas postas no curso da atividade. Para Cunha (2005, p. 2), “a formação pode antecipar tendencialmente as situações de trabalho, mas é atuando que o indivíduo mobiliza seu conhecimento, sua experiência e o conjunto das práticas necessárias à realização do trabalho”.

Quando questionada sobre o que mais foi ampliado como conhecimento profissional durante esses quase 20 anos de trabalho na educação básica, a Professora 1 retoma:

O professor aprende a ser equilibrado e não se cobrar tanto, porque quando você é inexperiente você quer resolver tudo e adocece. É importante não se abater com os problemas dos alunos, não adianta se cobrar a perfeição que você adocece. Eu aprendi isso com a prática, tive pressão alta e se eu não desse uma “freada” eu ia durar pouco, daí tive que refletir sobre a minha vida e mudar a forma de fazer as coisas.

A fala da Professora 1 possibilita reflexões a partir das considerações de Schwartz (2003), quando considera a articulação dos saberes que o trabalhador constrói ao longo de sua experiência laboral e o que ele mobiliza para realizar seu trabalho acabam por ultrapassar o disposto nas normas e prescrições. Nesse sentido, conforme Schwartz (2003, p. 25-26), as prescrições são insuficientes e o trabalho convoca o sujeito “a criar, a inventar e, por isso mesmo, a nos reinventar”. Cunha (2006, p. 21) aponta que tal percepção do trabalho como gestão de variáveis diversas e resolução de problemas é algo histórico, e a gestão sobre “os furos das normas” pode gerar qualificação ao consolidar, criar e recriar saberes, constituindo experiência.

O conhecimento de que nenhum agrupamento de crianças é igual ao outro, no sentido de pontos de partida diferentes que demandam sempre reorganizações singulares na forma de ensinar, foi um ponto mencionado por essas professoras. E, sobre isso, as três apontam ser sempre necessário ao professor “reconhecer que são diferentes e que tenho que fazer coisas diferentes para atender esses grupos” (Professora 1). Segundo Schwartz (1996, 2000), toda atividade requer uma gestão singular porque singulares são as situações históricas e suas demandas quanto a escolhas a serem feitas. Nesse sentido,

O uso desses conhecimentos intrínsecos ao indivíduo é denominado pelo autor de “uso de si”. Nesse âmbito, a atividade de trabalho é um lugar de escolhas, de debate de valores, um espaço de possibilidades sempre a negociar, onde não existe puramente execução, mas onde é requerido o uso de si tanto “pelos outros” quanto “por si mesmo”, e o indivíduo no seu todo é convocado na atividade (LIMA; PETRUS; CUNHA, 2013, p. 324).

Esse reconhecimento do trabalho como um local de gestões sempre singulares por parte do trabalhador evoca-o também como *locus* de produção de saberes, tanto na atividade desenvolvida quanto nas relações interpessoais que se desenvolvem pela convivência entre as pessoas envolvidas. Nesse sentido, quanto à articulação do coletivo de professores do turno vespertino, a fala da Professora 3 aponta relacionamentos frágeis, uma vez que o grupo ao mesmo tempo que

(...) se une e se motiva para ensinar cada vez melhor aparenta alguns melindres e certa dificuldade para aceitar mudanças de postura. Percebo que quanto mais tempo de trabalho o professor tem, mais difícil é ele se abrir para coisas novas (PROFESSORA 3).

O olhar e os julgamentos dos demais membros desse coletivo também impactam o

trabalho da Professora 2 e novamente as aprendizagens, que se referem a questões de formas de relacionamento com os colegas, são apontadas como um fator desmotivante para a formação da identidade do grupo e do sentimento de pertença: “Fico triste com conversinhas desnecessárias entre os colegas. Hoje em dia sou mais tranquila, sei lidar. Antes na juventude eu ficava acabada” (Professora 2).

Em relação ao livro didático de alfabetização, as professoras afirmam que ele contribui, mas que “não se pode ficar só nele” (Professora 2). Essa fala retoma a necessidade de se refletir sobre métodos e propostas de alfabetização “fechadas”, no sentido de ser utilizado somente esse tipo de material para o trabalho docente em turmas de alfabetização. No processo de alfabetização, utilizar somente o livro didático específico não é algo recomendado, tampouco realizado pela maioria dos alfabetizadores experientes. E, mesmo que as professoras não conseguissem verbalizar o motivo de suas escolhas, sua experiência e as falas dessas três alfabetizadoras sinalizam que, ao se trabalhar as habilidades relacionadas às competências de leitura e de escrita das crianças, o livro didático é falho por apresentar poucas tarefas específicas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, é um material incompleto e ineficaz se seguido à risca.

Esse é um saber que as alfabetizadoras partilham e adquirem ao longo da experiência profissional, mesmo sem conseguirem elaborar de forma consciente os motivos de não adotarem somente o livro didático em turmas de alfabetização. São saberes constituídos na atividade de trabalho, na qual as alfabetizadoras conseguem superar as lacunas apresentadas pelo material didático, ou abandonar seu uso e gerar novas formas de trabalhar, possibilitando novos saberes no/pelo trabalho, como no caso da Professora 2. Esse fato pode ser constatado na pouca quantidade de atividades destinadas a desenvolver a habilidade de identificar as letras do alfabeto (por volta de quatro atividades na maioria dos livros didáticos que compõem a lista de indicação do PNLD<sup>40</sup>), de estabelecer a relação fonema-grafema, de ler e escrever/formar palavras, entre outras, que gera sempre para o alfabetizador a demanda de complementar com outras atividades para que as crianças se apropriem de tais habilidades.

Alguns apontamentos das professoras durante conversas possibilitaram a reflexão sobre a figura do profissional Apoio Técnico-Pedagógico, professor lotado na CRE e

---

<sup>40</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa do MEC destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id%3D12391&option%3Dcom\\_contentview%3Darticle](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id%3D12391&option%3Dcom_contentview%3Darticle)>. Acesso em: 17 fev. 2019.

responsável por realizar o acompanhamento das escolas. Algumas críticas da Professora 2 ao profissional que acompanhava a escola no ano de 2018 deixam bem claro uma certa dificuldade de relacionamento com esse profissional, no sentido de uma relação construída de modo que o mesmo não é tido como do *métier* pelas alfabetizadoras, ou seja, tido como “uma de nós”, professoras alfabetizadoras, sobre a qual “reconhecemos e acatamos as proposições”. No tocante a essa problemática, a Professora 2 esclarece:

Antes eu vejo que tinha mais proximidade, o outro apoio era mais um do grupo. Essa nova apoio só quer cobrar e exigir papéis. Ela só se relaciona com a coordenadora e a diretora. Quando nós chamamos ela traz respostas, esclarece direitinho, mas não contribui na prática. Não sinto liberdade para ter espaço, clima de cooperação. Não é nada pessoal. Isso não interfere no meu trabalho sou indiferente até porque ela só vem de vez em quando para cobrar.

Nesse sentido, percebe-se, na fala da professora, que ela considera importante ser orientada no aspecto pedagógico por um profissional que conheça do *métier* dos alfabetizadores, até porque a alfabetização é uma demanda prioritária para a Educação Fundamental. A professora ainda esclareceu que a profissional apoio técnico-pedagógico atual estava acompanhando a Educação Infantil e hoje orienta todas as etapas e modalidades da escola. Esclareceu ainda que a mesma demonstra pouco domínio sobre as demandas postas e as dramáticas vividas pelas alfabetizadoras do Ciclo I e por isso “pouco pode contribuir no trabalho” (Professora 2).

O pouco contato do profissional apoio técnico-pedagógico, professor que acompanha a escola, com as professoras também foi um ponto que merece destaque na fala de todas elas. Porém, percebeu-se que as professoras alfabetizadoras desejam um perfil diferente do encontrado: alguém que com quem elas possam trocar experiências, agregar conhecimentos ao trabalho, e não somente alguém que repassa as prescrições ao trabalho elaboradas pela SME.

A partir disso, percebe-se a necessidade de estabelecer critérios para que o acompanhamento em escolas que atendem o Ciclo I seja realizado, preferencialmente, por apoios com experiência de ensino na etapa ou modalidade em questão e/ou que possuam conhecimentos na discussão específica de seu objeto de orientação. E isso demanda também formação continuada específica na temática de alfabetização para os profissionais que acompanham o Ciclo I e o Ciclo II, independentemente da formação inicial, ou seja, se pedagogo ou licenciado em específico componente curricular. Pois a função do apoio técnico-pedagógico que acompanha as escolas contempla, além da realização de orientações administrativas, também, e principalmente, as orientações pedagógicas. Para que isso ocorra no sentido de contribuir para o trabalho dos professores, é necessário domínio teórico e

metodológico para o planejamento de atividades que se adéquem à Proposta Político-Pedagógica da Educação Fundamental (GOIÂNIA, 2016).

Os temas elencados acima revelam alguns pontos sobre os percursos profissionais, valores, saberes e necessidades laborais apontadas pelas alfabetizadoras pesquisadas, evidenciando, porém, a forma sempre singular como elas atribuem sentidos ao trabalho. Vê-se, no próximo item, a forma singular como uma delas organiza o meio de acordo com suas normas e, ao ser normativo, direciona seus modos próprios de agir, trabalhar e viver.

### **3.4- O trabalho de uma professora alfabetizadora no primeiro ano da Educação Fundamental**

O trabalho real é sempre mais amplo que o trabalho prescrito, pois as situações reais de trabalho exigem do trabalhador a convocação de valores e saberes para gerir as necessidades do meio. Nesse sentido, as prescrições apontadas no PPP da escola ou até mesmo as autoprescrições que o professor elabora no seu caderno de planejamento não conseguem prever totalmente e não podem antecipar a riqueza das dramáticas envolvidas na condução das situações reais de trabalho. Estas situações demandam uma gestão sempre singular dos usos de si do professor, uma vez que requisitam dele gerir o imprevisível, o inédito, demandando-o a atravessar contextos, no sentido de, pela sua experiência, conseguir generalizar situações e resolver problemas singulares encontrados ao longo da experiência laboral.

A seguir, buscou-se analisar não somente as ações de uma professora alfabetizadora, mas também identificar, em suas verbalizações, o que ela consegue elaborar, transmitir e verbalizar sobre os motivos e sentidos atribuídos ao seu trabalho. Embora não seja possível perceber a totalidade dos sentidos dos atos e verbalizações da professora, suas explicações sobre o seu agir permitem tornar mais compreensíveis partes das dimensões veladas nas situações laborais. Tais relatos possibilitam uma melhor percepção acerca dos motivos e sentidos atribuídos ao trabalho, envolvendo o fundamento de algumas ações, ou seja, o porquê de ela fazer e como ela faz para gerir suas demandas laborais.

#### **3.4.1- A dimensão coletiva do trabalho**

Para realizar seu ofício, o professor faz uso de diferentes fontes de conhecimento: do patrimônio científico, das prescrições e dos saberes compartilhados por aqueles que partilham do mesmo ofício. Nessa dinâmica, o docente elabora, ressignifica e modela saberes

profissionais no e pelo trabalho. Dessa forma, mediante o estabelecimento de uma cultura profissional ao longo do tempo, as experiências obtidas nas situações laborais vão se constituindo em ricas aprendizagens sobre o ofício dos mestres.

Essa lógica permite que o docente conduza diferentes elementos que constituem seu ofício, ou seja, a gestão de uma sala de aula envolve a organização do trabalho pedagógico considerando: as prescrições e tarefas atribuídas, o envolvimento com o coletivo de trabalho e a comunidade escolar, a apropriação das regras do ofício que possibilitam, ao longo dos anos, gestos profissionais cada vez mais finos, bem como a utilização e incorporação de ferramentas que facilitam seu trabalho. Vê-se um pouco mais sobre esses elementos em Amigues (2004).

Então, assim como em outras laborações, o trabalho docente envolve utilizar prescrições que jamais podem ser desconsideradas, visto que “as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42). As prescrições, como procedimentos concebidos por outros, são constitutivas pelo seu caráter reorganizador<sup>41</sup> do meio de trabalho de professores e consequentemente de alunos. As prescrições propõem, mesmo sem a força de impor, de certa forma, os ritmos de organização de conhecimentos, tempos e espaços na escola, pois, embora se apresentem de forma coercitiva, são preceitos vagos que exigem dos professores retomá-los e repensá-los, reorganizando tarefas e meios no interior de cada instituição escolar pelos diferentes coletivos de trabalho<sup>42</sup> que a compõem.

Aqui a dimensão coletiva do trabalho na escola, materializada na figura de um coletivo profissional, é fundamental, bem como a forma como ocorre a mobilização do coletivo de profissionais (a iniciativa coletiva) “dá o tom” no trabalho escolar frente às prescrições (um tipo de resposta comum dada às prescrições externas à escola). Essa demanda não é um trabalho restrito à direção escolar se for assumida mediante uma perspectiva democrática de trabalho coletivo. E mesmo que essa demanda esteja restrita, essa resignificação é forjada de forma indireta pelos professores, pois é um elemento fundamental do trabalho pedagógico realizar tal feito. Sobre essa exigência, Souza-e-Silva (2003, p. 343-344) explicita que:

---

<sup>41</sup>Mesmo que de forma vaga e generalista por não apreenderem as especificidades demandadas pela realidade de cada escola.

<sup>42</sup>Foi utilizada aqui a ideia de diferentes coletivos de trabalho em vez de coletivo de trabalho da escola, por se constatar que os coletivos de uma mesma escola, que realizam atendimento regular e não em tempo integral, são compostos na maioria das vezes por diferentes professores (dada a carga horária de trabalho semanal ser de 30h semanais e 4h por dia). Eles trabalham em diferentes turnos em diferentes escolas (matutino e vespertino, por exemplo). Dessa forma, por trabalharem em diferentes escolas, raramente se encontram na mesma instituição para realizarem um trabalho de fato coletivo (no sentido de mobilização integral e coletiva *in loco*).

A organização do trabalho efetuada pelos professores é, assim, uma resposta às prescrições. É também uma atividade dirigida sobretudo aos alunos, mas extensiva também a suas famílias e à sociedade. Entre as prescrições e as realizações em sala de aula, os coletivos dos professores exercem, mais frequentemente do que se pensa, um papel decisivo que pode variar segundo seu caráter mais ou menos estruturado, oficial ou oficioso, permanente ou ocasional. Cruzamento entre o prescrito e o realizado, os coletivos do trabalho constituem também o suporte a investimentos subjetivos constantes para responder *àquilo que as prescrições não dizem e para fazer o melhor* em uma zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto mais ele for sustentado por um coletivo de trabalho. (Grifo do autor).

É esse coletivo quem produz efetivamente as regras de funcionamento da escola, a partir do que se espera de professores e alunos, dos objetivos mais específicos da instituição, das normas de conduta de cada ente da comunidade escolar, da proposição e materialização do currículo, bem como de questões específicas sobre planejamento, condução das aulas e avaliação. Amigues (2004, p. 45) aponta algo elementar no trabalho do professor e que muitas vezes passa despercebido: o fato de o trabalho docente ter, em sua essência, uma dimensão coletiva e não somente a individual, pois esse ofício, como qualquer outro, pressupõe o uso de ferramentas e procedimentos inseridos em uma cultura, “tradição profissional”.

Toda essa organização para que “seja feito de forma proveitosa o que se deve fazer” é aprendida pelo professor tanto na convivência com os que partilham do ofício quanto em sua própria experiência profissional. Isso constitui o histórico das situações de trabalho, a gestão dos inéditos das situações laborais e o ato de contornar os problemas que aparecem a partir da experiência. Esses saberes ensinados e aprendidos por aqueles que são do *métier* vão configurando, ao longo do tempo, as regras do ofício. A partilha dessas regras cria um elo entre os trabalhadores, em uma dimensão mais ampla e para além da escola, unindo-os como pertencentes a uma categoria profissional.

No tocante a essa questão, parece pertinente o que, a partir da clínica da atividade, relata Clot (2011) sobre a noção de coletivo. Em uma conferência específica abordando o trabalho docente, o autor pontua a necessidade da produção de sentidos por parte do trabalhador a respeito do seu próprio trabalho.

Quanto ao envolvimento dos trabalhadores para a transformação das situações de trabalho, o autor enfatiza a indispensabilidade de que os trabalhadores envolvidos se tornem de fato sujeitos de sua própria transformação e não somente objetos transformados por outros. Para isso, Clot (2011) faz a distinção entre os conceitos de coletivo e coleção, e esclarece que essa distinção pode contribuir para fazer avançar a discussão das transformações das situações de trabalho quando os trabalhadores envolvidos se tornam partícipes, dando sua contribuição para a história comum, revitalizando o sujeito que trabalha. Para Clot (2011, p. 3), uma coleção refere-se à “coordenação em torno de uma tarefa comum e imposta”, já um coletivo assume

uma posição em outro patamar: um coletivo não se define somente pela tarefa, mas se afeta e compartilha o ofício a ponto de “se poder dizer ao colega: esse não é o serviço” (*Ibid.*, p. 4), não no sentido de culpabilização individual, mas de questões postas em discussão e reelaboração no coletivo.

Na escola-campo da pesquisa, encontrou-se um relato interessante abordando a forma de condução do trabalho que permite reflexões sobre a questão das dimensões coletivas do trabalho. Nesse sentido, compreendendo os limites postos por uma percepção individual acerca do caso, alguns pontos de tensão merecem atenção porque evidenciam a ideia de um coletivo fragilizado. Em vários momentos de observação, isso foi percebido. Vê-se, dentre esses momentos, uma parte da entrevista com a Professora 2, que esboça o fato:

Professora 2 – Eu vejo que cada um tem uma forma de encaminhar o trabalho e mesmo que todos saibam que a RME trabalha com um certo pensamento, uma certa forma de trabalhar, existe muito individualismo.

Pesquisadora – Mas por quê? Como você identifica isso?

Professora 2 – Ora, é mais cômodo não implicar, não se envolver, deixar quieto, não criar atrito. E também é mais fácil trabalhar sozinho.

Pesquisadora – Mas é melhor? Mais produtivo trabalhar assim sozinho?

Professora 2 – Não, não é melhor. Antes eu e minha colega que leciona no outro agrupamento A tínhamos uma parceria. Nós sentávamos, discutíamos e fazíamos o nosso planejamento juntas. Daí surgiu melindres da parte dela e ela não quis trabalhar mais assim comigo. Eu não me importei porque eu sei o que tenho que fazer, sei criar atividades para dar conta do que a situação do momento pede, eu sei me virar.

Mas quando eu trabalhava lá na Fundação Bradesco não tinha esse negócio de aparecer. Era o nome da escola que estava em jogo, tinha que fazer, nós fazíamos pela escola, não tinha espaço para ter melindres. Todo mundo queria que o trabalho saísse bem feito. Aqui na rede pública, e olha que essa não é a primeira escola em que eu passo, parece que tem uma competição, um querer mostrar mais serviço do que o outro, aparecer. As pessoas não veem o trabalho como um todo. Por mais que diz que o aluno é de todo mundo, ele só é de todos quando se destaca, quando ele é problema ele não tem dono.

Acho que isso acontece por individualismo, mas também por dificuldade de relacionamento, pois tem gente em que é mais difícil chegar, não tem abertura. Já com outras pessoas é mais fácil, você se envolve e troca ideias, ela melhora a ideia da gente, você constrói coisas juntos, parece que tem uma sintonia. (PROFESSORA 2).

Esse relato versa sobre uma questão na qual passam desapercibidas algumas perspectivas de análise do trabalho docente: a maneira como os profissionais se reúnem para desempenhar um ofício comum. Enfocar tal questão perpassa o tema da dimensão social do trabalho, bem como o que tem provocado sua interdição. Ao tratar de interdição, a ideia é se reportar à forma de organização do coletivo que tem sido interdito no tocante à realização de sua finalidade. Nesse sentido, o coletivo é impedido por se fazer apenas coleção, um mero grupo de profissionais em torno de uma tarefa comum, como afirma Yves Clot (2011). Um coletivo interdito e fragilizado manifesta-se em gestos de individualismo, no “deixar quieto”, em momentos de silenciamento, de culpabilizações pessoais, na escolha de se trabalhar sozinho por

ser algo mais “fácil”. Isso remete tanto à fragilidade quanto à deflação do ofício, pois, quando o silêncio se instala sobre questões comuns, já não se tem coletivo e sim coleção, algo que gera um enfraquecimento do ofício.

Porém, nessa mesma entrevista, a professora evidencia, em retrospectiva, um certo orgulho e alegria por um trabalho feito em outra instituição onde trabalhou no passado. Isso permite cogitar a questão de uma atividade impedida no presente (CLOT, 2007), uma vez que a professora demonstra ter a nítida impressão de ter consciência de que atualmente ela não faz o melhor que ela poderia fazer. E esse “sentimento” sobre o seu próprio trabalho é algo que não fica sem peso na vida psíquica das pessoas, pois “não temos *dois corpos*, um para ‘o trabalho’ e o outro para o ‘fora do trabalho’, é o mesmo corpo que enfrenta, experimenta-se, forma-se, gasta-se em todas as situações da vida social” (SCHWARTZ, 1996, p. 152).

Na fala da Professora 2, aspectos relacionados tanto às dimensões coletivas quanto às dimensões subjetivas do trabalho fazem-se presentes. E como Yves Clot (2007) é um autor que discute o trabalho como um espaço de construção tanto da identidade quanto da saúde do trabalhador, é impossível não recorrer a esse teórico para discutir tais questões. Em seu discurso, a Professora 2 rememora, em sua experiência laboral na Fundação Bradesco, os engajamentos daquele coletivo: “Era o nome da escola que estava em jogo, tinha que fazer, nós fazíamos pela escola, não tinha espaço para ter melindres. Todo mundo queria que o trabalho saísse bem feito”. Esse desejo coletivo para que o trabalho fluísse, materializado na contribuição de cada um para que o objetivo de ensino se realizasse da melhor forma possível, fala ao mesmo tempo de um coletivo e da experiência pessoal da professora, na forma como ela conduzia sua competência profissional, na sua capacidade de empenhar para realizar o que ela compreendia como o necessário, no sentimento de utilidade perante seu coletivo. Esses sentidos e engajamentos perante o trabalho parecem ter se perdido com o tempo, quando comparados com o atual modo de proceder da Professora 2 em seu atual coletivo de trabalho.

Em face da necessidade de uma “sintonia” posta no discurso da professora, fica evidente a forma como os valores em comum, partilhados entre os trabalhadores, são ricos e afetam tanto as formas de relacionamento quanto a realização do próprio trabalho e a busca ética pela melhor forma de desempenhar o trabalho, gerada mediante a necessidade de elaboração de um repertório em conjunto (CLOT, 2011, p. 4), pelos próprios trabalhadores a partir dos “desafios” postos pelo meio. Nessa partilha do *métier*, vê-se, a seguir, o que a professora alfabetizadora em questão incorporou ao seu trabalho.

### 3.4.2- Um trabalho que requer uma gestão singular do ensino

O partilhar do ofício entre os trabalhadores une, ao mesmo tempo, memória coletiva e instrumentos, o que, “com o tempo, gera uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais. Mas fica disso a constatação de que essas regras reúnem gestos genéricos relativos ao conjunto dos professores e gestos específicos” (AMIGUES, 2004, p. 44). Esses instrumentos de ação aproximam-se do que, em outras profissões, se chama de ferramentas de trabalho, e no caso específico da docência refere-se a tudo o que foi produzido por ele e por outros para facilitar o seu trabalho. Entre eles, podem ser citados os manuais, materiais de apoio, exercícios, o quadro-negro.

Da mobilização coletiva frente às prescrições, os professores redimensionam suas tarefas e as personalizam para abarcar as especificidades de organização do ensino, demandadas tanto pela classe (ou agrupamento, turma: a nomenclatura utilizada difere de acordo com a proposta de organização do trabalho pedagógico) quanto pelas peculiaridades de cada educando. Nesse sentido,

A ação do professor não se restringe ao contexto e às interações, ela se inscreve em uma história didática da classe, ela participa de sua manutenção e de sua evolução. Os ajustamentos necessários se apoiam sobre o “capital” acumulado até o momento pela classe – assim como sobre a projeção desse capital em um futuro próximo ou distante – o conjunto de conhecimentos adquiridos pelos alunos e suas experiências sobre o modo de trabalhar e de interagir com o saber, com os colegas e o professor. A atividade desempenhada a cada dia em sala de aula depende das atividades já realizadas e daquelas exigidas futuramente. O modo de fazer próprio ao meio-classe instaurado progressivamente no tempo, dá sentido ao trabalho a ser realizado e permite enfrentar os imprevistos e riscos eventuais (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 344).

Esse redimensionamento do trabalho é feito tanto em oportunidades que mesclam planejamento e avaliação para a materialização do currículo quanto no próprio momento da aula. Porém, esse redimensionamento não é fragmentado em atos estanques de planejamento, execução e avaliação: a gestão da classe envolvendo esses três atos é feita o tempo todo, com base na história da interação dessa turma com seu professor ao longo da experiência de ensino, o que é chamado de história didática da classe. Em ambas as circunstâncias, o professor precisa avaliar e gerir o andamento do trabalho mediante o seu contato com os alunos, ou seja, “sentir” como dinâmica de um corpo-si a postos para o que a turma precisa para a condução do ensino. Essa escuta atenta da fala dos educandos, de suas expressões corporais e faciais, denuncia a necessidade de rever algum ponto e aponta o ritmo de trabalho que só aqueles professores experientes em seu ofício conseguem perceber.

Para realizar essa condução, a professora em questão organiza seu trabalho considerando aquilo que lhe é prescrito e a especificidade da turma, ou seja, o que o real lhe demanda: as especificidades do agrupamento singular de crianças que ela recebe todos os anos, a ponto de guardar atividades de um ano para o outro mas não conseguir usá-las, visto que as necessidades das crianças apresentam-se de forma diferente e pedem sempre um arranjo singular. Sendo assim,

Para organizar o ensino eu vejo os objetivos que devem ser trabalhados, identifico os conteúdos e vou dando sequência de acordo com a necessidade das crianças. Se eu não considerar o que eles precisam, eles não avançam e isso prejudica o ensino, o meu trabalho não flui. Eu preciso trabalhar mais o que elas apresentam ter mais dificuldade, não dá para deixar passar em branco. Eu trabalho com o conteúdo, retomo, avalio se deu certo e dou sequência para conseguir alcançar os objetivos propostos e ter meu aluno lendo e escrevendo até o final do ano. (PROFESSORA 2).

Em turmas de alfabetização, se o professor não se atentar para realizar essa forma de gestão detalhada pela Professora 2, e realizada a partir de um diagnóstico sobre o que as crianças já sabem e o que elas precisam aprender (tanto no nível macro – com a turma toda, ou no nível micro - com cada educando), torna-se impossível alfabetizar uma turma heterogênea ao longo de um ano. É impossível pelo fato de as crianças apresentarem diferentes níveis de apropriação da linguagem escrita, o que demanda diferentes intervenções a ser realizadas em sala de aula. Tais intervenções configuram-se em microgestões do ensino e precisam ocorrer em alguns momentos com toda a turma, ora em pequenos grupos e também de forma pontual e individual. Essa é uma forma de gestão da classe que envolve um exaustivo trabalho com a memória, a atenção e a concentração do profissional.

O trabalho de uma alfabetizadora envolve um gerir não só dos conhecimentos adquiridos pela turma no geral, mas também sobre o nível de desenvolvimento de cada aluno (o que eles já sabem e o que precisam aprender). Além de conhecer os alunos e suas características e especificidades de aprendizagem, é necessário que o professor alfabetizador dê tratamento pedagógico aos conhecimentos linguísticos relacionados com a apropriação do sistema de escrita alfabética. Esses conhecimentos distinguem parte do saber próprio dos alfabetizadores e são postos em movimento pelo professor alfabetizador durante todo o tempo em que ele intervém em sala de aula, passando de carteira em carteira, verificando o andamento das tarefas propostas, dando continuidade ou retomando o conteúdo proposto e provocando as crianças a refletirem sobre as convenções da escrita, não só pelas tarefas que são propostas, mas, principalmente, pela forma como o professor desenvolve e mobiliza questões para que elas reflitam sobre a língua.

A distribuição do trabalho e a organização do ensino ao longo do ano escolar, do trimestre, do mês, da semana e de cada aula também são uma variável importante que a experiência docente vai aprimorando, lapidando ao longo do tempo. Essas rupturas e continuidades temporais são importantes, bem como a retomada de elementos vistos em aulas/momentos anteriores, o estabelecimento de rotinas, o ensino do uso dos materiais escolares (lápiz, borracha, livro didático, caderno), o ensino sobre a orientação no tempo pelo uso do calendário coletivo em sala e das noções de passado, presente e futuro, o estabelecimento de combinados com a turma e de espaços para a fala e a escuta atenta entre educandos e professor. Questões essas fundamentais quando o exercício docente ocorre no primeiro ano da educação fundamental.

No caso específico da alfabetização, várias ferramentas auxiliam o professor em seu trabalho: o uso de jogos de letra/imagem para explorar a consciência fonológica, o alfabeto móvel para trabalhar a relação fonema/grafema das palavras, o uso de pequenos textos que os alfabetizadores recortam de revistas e jornais para disponibilizar na sala como material de leitura, *banners*/cartazes com historinhas e letras de músicas populares, sequências de ordenação lógico-temporal de histórias clássicas infantis, textos fatiados para o trabalho com a leitura e a segmentação, e o tradicional alfabeto (e suas diferentes categorizações gráficas as quais as crianças recorrem frequentemente enquanto estão se alfabetizando) presente em praticamente todas as salas de alfabetização, entre outros.

Nas turmas de alfabetização, independentemente do método ou perspectiva de alfabetização, a autogestão do trabalho pelo alfabetizador envolve elementos como: a necessidade de possuir conhecimentos linguísticos sobre o processo de alfabetização, como a relação fonema/grafema promovendo atividades que instiguem as crianças a refletirem sobre a língua; a capacidade de trabalhar ao mesmo tempo com diferentes níveis de apropriação da escrita.

Também é salutar a habilidade de conduzir as atividades em sala de aula de modo a desenvolver a memória, a atenção, o raciocínio lógico e a concentração das crianças que, no primeiro ano da educação fundamental, têm o seu contato inicial com o ambiente escolar. Mediante a experiência com o ensino em turmas de alfabetização, o professor alfabetizador adquire a habilidade de produzir materiais didáticos alinhados às necessidades das crianças e articulados a temas que despertem o interesse; amplia a sua percepção sobre as necessidades individuais dos alunos e conseqüentemente consegue projetar intervenções pontuais a ser realizadas de forma imediata ou a posteriori, contempladas no planejamento das aulas. A experiência também indica a necessidade de se estabelecer um trato mais próximo com as

crianças e com a família, de modo a cultivar boas relações que culminem no objetivo da aprendizagem do educando e conseqüentemente no êxito do ensino.

Esses elementos retratam modos de fazer dos alfabetizadores, bem como apontam a riqueza das situações de trabalho, da experiência viva do trabalho dos docentes que lecionam no primeiro ano da educação fundamental. Apontam também a dimensão social do trabalho de alfabetizar: um trabalho elaborado a partir de uma cultura profissional, uma vez que as fontes dos saberes e conhecimentos dos docentes são tecidas ao longo do tempo, de modo que o professor aprendiz (iniciante em seu ofício) nunca chega “limpo” de saberes e representações sobre a docência, até porque, como aluno, ele já teve um contato, um juízo sobre a atuação dos que partilham esse ofício. Porém, é somente pela experiência na condução de uma classe que se tem uma marca, um registro de saberes bem privativo dos professores experientes no ofício: o conhecimento “trabalhado” para conceber e gerir o processo de ensino.

#### 3.4.3- Os modos de fazer que evidenciam a experiência de ensino

Todo trabalho envolve uma aprendizagem dos elementos específicos e compartilhados por aqueles que vivenciam saberes e valores de uma mesma profissão. Nesse sentido, o trabalho da professora analisada ressalta alguns saberes e valores que as alfabetizadoras dessa escola cultivam e compartilham entre si. E mesmo se tratando de uma cultura compartilhada, destaca-se aqui que o trabalho dessa professora compõe um arranjo totalmente original porque é próprio do vivo recompor o seu meio. Nesse “currículo” compartilhado e tecido a muitas mãos em um gênero profissional, a presente pesquisa confirma a impossibilidade de desagregar os saberes, valores e competências na análise do trabalho, pois apreende que, nas situações laborais, há um corpo que “sente e vigia, que adere a, e seleciona, parâmetros variáveis da situação” (SCHWARTZ, 2014, p. 262). Veem-se, a seguir, alguns pontos que merecem destaque na análise do trabalho dessa docente que confirma tais hipóteses.

O trabalho do professor alfabetizador envolve alguns ensinamentos aos educandos que extrapolam a simples resposta do “ele apenas ensina a ler e a escrever” e contempla, para além disso, o ensino do que fazer e de como se portar no ambiente escolar. Dessa forma, o que fazer e o como fazer coisas da rotina do trabalho escolar constituem-se um desafio posto ao professor alfabetizador ao longo do ano letivo, contemplando também o ensino sobre procedimentos para abrir cadernos e livros, ler e escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo, respeitar os limites da linha do caderno, utilizar a sequência de uso das folhas do caderno, manusear

livros didáticos e literários de maneira sequencial e não salteada, zelar pelo material escolar de uso individual, manipular objetos como a tesoura e a cola, entre outros.

Essas ações incorporadas à rotina do alfabetizador muitas vezes são realizadas de forma sutil, não perceptíveis inicialmente aos olhos de um observador inexperiente na temática. Porém, são ensinamentos que interferem no processo de alfabetização, visto que muitas das habilidades citadas acima influenciam o desenvolvimento de habilidades relativas à aquisição do sistema de escrita, como a ampliação da percepção de porções do texto, habilidades que desenvolvam o comportamento leitor, a fluência e rapidez na leitura, bem como procedimentos e modalidades de leitura (ROJO, 2002). Vê-se um relato que exemplifica o exposto:

No primeiro mês de aula, a professora elogia um menino que está com a “tarefa bonita”. Tarefa bonita para ela é uma tarefa limpa, em que a folha não contém marcas de dobras nas laterais, ou seja, é a tarefa de uma criança que já domina alguns saberes sobre como manipular os objetos escolares. Os demais alunos neste momento olham, no intuito de ver e tentar copiar, insinuando na expressão facial o desejo de tentar agradar a docente. Ao mesmo tempo, ela passa pelas mesas para checar e ensinar quem ainda não dá conta do traçado da letra bastão. Quando uma criança não consegue traçar a letra, a professora pega na mão da criança para mostrar a direção e o traçado correto. Nesse instante ela diz: “para escrever eu preciso prestar atenção e ter muito capricho”. Em seguida, ela ajuda outra criança inclusive a segurar o lápis. Aqui se tem a manifestação de um valor e o compartilhamento desse valor para com as crianças: o capricho para realizar o que é proposto é algo a ser ensinado e acaba por delinear uma certa forma de fazer as coisas nessa sala de aula (PROFESSORA 2, caderno de campo, 2018).

A forma de fazer as coisas nessa sala de aula é delineada desde os primeiros dias de aula. Apropriar-se do *modus operandi* do trabalho escolar como aluno é algo que a professora alfabetizadora vai ensinando aos poucos, durante todo o ano letivo. Porém, durante os três primeiros meses de aula (janeiro, fevereiro e março), as alfabetizadoras relatam maior cansaço, bem como a necessidade constante de colocar um “ritmo de trabalho” para melhor conduzir a turma. Isso porque é clara a necessidade de contemplar as particularidades das crianças, que não chegam da mesma forma ao espaço escolar, pois algumas já tiveram contato com a educação infantil enquanto outras só tiveram acesso ao convívio familiar.

Aqui se identifica uma forte mobilização do corpo-si na realização de uma complexa gestão sobre o trabalho de ensino, na qual o corpo-si se mobiliza de forma completa. Na gestão da sala a nível macro e ao mesmo tempo nas especificidades de cada criança, na necessidade de desenvolver o currículo, na condução dos atos de planejar – intervir – avaliar, as professoras alfabetizadoras são solicitadas nos aspectos físico, cognitivo, afetivo, gerindo uma inteligência no trabalho, buscando sempre equilibrar a preservação de sua saúde com a realização de um trabalho de qualidade.

Em certa ocasião, a Professora 2 traçava as letras no quadro-negro e ao mesmo tempo verbalizava o nome das letras e, posteriormente, olhava para as crianças para perceber se elas estavam acompanhando o que estava sendo realizado, no intuito de “fazer com [que] eles” voltassem para ler as sílabas apontando toda a palavra escrita. Nesse momento, a Professora 2, mesmo sem destacar o objetivo implícito de sua ação, ensinava às crianças várias habilidades necessárias para a leitura e a escrita: a direção da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo), que se escreve com letras (com um repertório fixo e finito), que se pode registrar as coisas que se falam e também se pode ler o que se escreve. Ensinar tais questões refere-se a realizar um trabalho sobre os conteúdos curriculares que não é explicitado nos documentos oficiais direcionados aos alfabetizadores, mas que deve ser explicitado por um alfabetizador experiente, caso contrário as crianças não se alfabetizam.

Sobre esse saber, as normas antecedentes apenas solicitam que a Professora 2 desenvolva a habilidade de “apropriar-se do sistema de escrita alfabética” (Notas de campo, 2016, p.78). Mas é a professora alfabetizadora que autoprescreve a necessidade de ensinar: a diferença da escrita alfabética de outras formas gráficas como desenhos, a necessidade de conhecer o alfabeto e a natureza alfabética do sistema de escrita, a relação fonema/grafema, entre outras. Questões essas que ela se dedica a ensinar praticamente durante todo o ano letivo e que, dependendo dos conhecimentos prévios das crianças com o mundo letrado, podem demorar mais ou menos.

Aqui a noção de “vazio das normas”, discutida por Schwartz (2007), é ressaltada e aponta aspectos que escapam à prescrição e devem ser “preenchidos” pelo trabalhador. Nessa discussão, evidencia-se um vivente em atividade, pois é justamente sua inventividade e a “correção” feita pelos trabalhadores às normas que singularizam o trabalho, fazendo-o local. E, para alcançar o objetivo posto ao seu trabalho, a forma como se alcança o resultado exige da alfabetizadora que ela “costure” vínculos diferentes dos pressupostos nas prescrições, requerendo dela uma atuação na qual “o indivíduo mobiliza seu conhecimento, sua experiência e o conjunto das práticas necessárias à realização do trabalho” (CUNHA, 2007, p. 2). Dessa forma, o que precisa ser feito, a tarefa, aparece nas prescrições, mas as particularidades do ensino de uma determinada classe só aparecem durante o contato do professor com essa classe e o levantamento do que especificamente ele sabe e o que precisa aprender.

Tomar decisões assertivas perante o histórico da turma em questão é um saber que o professor alfabetizador aprende com o tempo, de acordo com as experiências com o ensino a que é exposto. Em diversas oportunidades, a Professora 2 reporta-se aos saberes que ela

adquiriu ao longo de sua experiência profissional, sempre destacando a sua importância, como no trecho a seguir:

Eu tive uma boa formação, mas eu tive que aprender a alfabetizar alfabetizando. Sempre fui muito curiosa, fazia muitas atividades para que as crianças aprendessem com mais facilidade. Correr atrás e me aperfeiçoar foi muito importante (PROFESSORA 2).

Essa “sabedoria” apreendida na experiência, no exercer do ofício, exemplificada na condução da turma pelo olhar, pelo tom de voz, pela proposição pertinente de formas e estratégias para ensinar, manifesta-se na capacidade do trabalhador em ter o histórico de uma situação laboral, bem como na habilidade em contornar os problemas que lhe aparecem. E nisso é necessário retomar Canguilhem (1990) e seus esclarecimentos, quando afirma que o próprio do vivo é compor o seu meio e ser normativo perante ele.

Sobre as demandas que o real requer da professora, ela relata: “Quanto menores, mais dependentes!! Quando eles não conseguem traçar as letras eu preciso ajudar”. Assim, em diversos momentos, ela pega literalmente na mão de quem não dá conta e ensina o movimento correto e contínuo da escrita cursiva. Essa é uma atividade cansativa para as crianças nos primeiros meses em uma turma de alfabetização, uma vez que as mãozinhas delas doem e as capacidades de atenção e concentração no que é proposto são pouco desenvolvidas. E assim a docente passa de carteira em carteira, várias vezes, andando e conferindo o que as crianças estavam fazendo.

Quanto à alegação da demanda de um acompanhamento constante sobre o trabalho dos alunos por parte da alfabetizadora, essa se deve ao fato de os mesmos serem ainda muito dependentes do professor nos primeiros três meses de aula nas turmas de alfabetização. Segundo a docente, “no início eles querem muitas coisas ao mesmo tempo, além disso a atenção e a concentração são pouco desenvolvidas”. A necessidade de ensinar às crianças a organizar o pensamento e desenvolver uma sequência lógico-temporal em torno de fatos e acontecimentos, bem como retomar o que deve ser feito, também é um objeto de ensino da alfabetizadora. Além disso, são demandas de uma alfabetizadora ensinar às crianças se expressarem da oralidade para a escrita, compreenderem que existem momentos para falar, ouvir e discutir especificamente um assunto a ser tratado, a necessidade de respeitar o colega, aprender a usar o caderno, manipular corretamente os livros, entre outras. E isso envolve uma gestão constante dos aspectos psicológicos, afetivos, cognitivos, tanto da turma como um todo quanto das particularidades de cada criança, pois diferentes são os sujeitos e, conseqüentemente, as intervenções a ser realizadas. Sobre essa gestão, a professora diz:

Primeiro tem que montar os combinados com eles e fazer valer a regra. Eu sei qual é o meu objetivo a longo prazo. **Eles não conseguem “pegar” tudo de uma vez, é preciso retomar sempre.** Quando uma criança é caladinha, insegura e imatura eu já sei que o meu tempo com ela vai ser diferente, eu preciso além de ensinar a ler trabalhar isso também, tenho que deixá-la segura para não afetar no desenvolvimento dela. Já com outros eu tenho que pegar firme porque já os conheço (...). E assim com o tempo você vai percebendo o jeito de cada um. Eu sei porque conheço meus alunos, **esse é o meu trabalho, eu tenho que perceber o jeitinho de cada um e tentar desenvolver para o bem.** Porque ao contrário isso também atrapalha o meu trabalho. **Eu mexo é com gente!** E isso faz você desenvolver os meninos **pois você já sabe o que cada um precisa. Com o tempo você aprende a lidar com as turmas de forma que seja bom para eles e bom para você também. Você vai ficando esperto. E isso é de cada professor, cada um vai vendo o que funciona com ele ou não. O que é viável, porque tem coisas que você sofre e não funciona. Por que as vezes o que funciona para mim não funciona para você.** (PROFESSORA 2; grifo nosso).

Aprender a perceber o outro, a apreender o histórico de uma situação e desenvolver a habilidade de “contornar os problemas” encontrados no percurso, a compreender a singularidade do aluno a que se deseja ensinar e desenvolver estratégias de ensino com base nesses conhecimentos, regulando diferentes necessidades de ensino, foram saberes percebidos no trato com essa professora em diferentes ocasiões. Isso propiciou à pesquisadora perceber o ato profissional do trabalho da alfabetizadora em diversas situações.

A capacidade de percepção e de intervenção docente sobre os problemas inesperados refere-se a um aprendizado elaborado e retrabalhado pelo corpo-si dessa trabalhadora ao longo de sua experiência com a docência. E isso envolve uma arbitragem constante sobre os objetivos do trabalho de ensino, os meios disponíveis e os empregados por essa trabalhadora para facilitar a tarefa a si mesma, com a finalidade de atingir os objetivos propostos, ou seja, conseguir alfabetizar seus alunos ao longo de um ano letivo.

Para Schwartz (2014, p. 263), “há toda uma ‘composição’ do corpo que cada um deve fazer com seus históricos, seus pontos fortes, suas fraquezas”. Algo que perpassa o aspecto biológico, histórico e singular, que se infiltra de forma original no mundo dos valores (Idem). Esses indícios apontados nos fragmentos da fala da professora, e elencados acima, exemplificam a complexidade envolvida no trabalho, a maneira como ela gere o histórico da turma e de cada aluno por meio da síntese de dados sensoriais incorporados ao trabalho.

Porém, na relação entre o homem e seu meio, o ato de trabalhar envolve uma aprendizagem quanto ao valor de autopreservação da saúde física e psíquica do profissional. Em alguns momentos, a professora analisada demonstra arbitrar sua saúde laboral, impedindo uma sobreposição total do meio sobre sua capacidade normativa:

Tem horas que você tem que chamar a atenção do aluno, **mas não pode ficar fazendo isso o tempo todo porque senão você cansa e adocece.** Eu aprendi a elogiar perto dos outros colegas deles e a chamar a atenção em momentos mais particulares. Assim eles valorizam você e te escutam, se sentem valorizados. Se você expõe o aluno perto

dos demais ele entende que você não gosta dele e quer expô-lo. **Eu aprendi isso com a E.**, uma coordenadora que eu tive, ela nunca expõe o professor perto dos outros, mas depois ela chama no particular e conversa. **Depois eu vi que isso deu certo com vários alunos que eu tive**, inclusive com o C. da turma F. Eu pegava no pé dele, ele era um mala, e não queria nada. Um dia eu parei para pensar e achei que ele poderia fazer algo contra mim. **Mudei minha atitude**, parei de expô-lo perante os colegas, conversei em particular com ele. Quando você conversa em particular eles escutam porque se sentem valorizados. **Ele melhorou quando eu melhorei com ele, passei a me sentir até mais aliviada. Ele começou a participar e mudou o comportamento** (PROFESSORA 2; grifo nosso).

Dentre as especificidades do que precisa ser ensinado na alfabetização, um exemplo comum e recorrente é o ato de a professora mostrar o traçado de cada letra em algum material escrito ou até mesmo no quadro-negro e depois identificar a letra no varal das letras e/ou no mural de palavras da sala. Ao realizar esse ato, a professora também explicita, mesmo que não verbalmente para as crianças, a função do varal das letras e do mural de palavras como um quadro de apoio visual ao qual elas podem recorrer quando necessário. Até isso ela precisa ensinar para que as crianças tenham mais autonomia na realização do que lhes é proposto. Em turmas de alfabetização, esse recurso didático de apoio visual para consulta é algo comum a ser elaborado pelo professor alfabetizador, visto que facilita o seu trabalho e, em termos técnicos, refere-se a um recurso didático que pode se transformar em um “mediador semiótico auxiliar para sua atividade de escritura” (NOGUEIRA, 2017, p.78). Esta autora explica a utilidade desse recurso em salas de alfabetização:

Poderíamos, então, dizer que o recurso ou instrumento didático é um mediador semiótico proposto pelo professor com o objetivo de controlar e desenvolver determinados processos psíquicos (atividade intersíquica); esse elemento mediador se transforma em recurso ou instrumento técnico-semiótico quando é apropriado pelo aluno e se converte em meio interno para regular a própria atividade (atividade intrapsíquica). Em sala de aula, portanto, um recurso didático pode, ou não, assumir para a criança a função de recurso técnico-semiótico, a depender de como ela se apropria daquilo que é apontado nas relações de ensino (NOGUEIRA, 2017, p.79).

Tal recurso pode possibilitar formas de trabalho que tomem a escrita como um objeto de conhecimento. Porém, é necessário esclarecer que somente a intencionalidade da mediação e a forma com que o professor trabalha com esse recurso é que possibilitarão à criança refletir sobre a escrita e atribuir significado a esse recurso técnico semiótico. Ou seja, não adianta ter o recurso se não houver um professor que consiga utilizá-lo e propor essa mediação para as crianças. Um importante ponto no trabalho com esse tipo de recurso é possibilitar que as crianças participem do processo de elaboração do material que será exposto, bem como aprendam a consultar as informações registradas até que elas consigam consultá-las de maneira autônoma. Sem essa relação estabelecida pela criança, pouco serve organizar uma sala de alfabetização “linda”, com vários estímulos visuais.

Ler e escrever exigem a mobilização de processos cognitivos por parte dos aprendizes. Nessa lógica, todas as funções psíquicas e psicomotoras são requeridas a um corpo-si que aprende a ler e a escrever, como: “prestar atenção, reconhecer, recuperar da memória informações relevantes para interpretar e compreender, modificar, memorizar novas informações, identificar problemas e resolvê-los” (PAULA; LEME, 2003, p. 91). O desenvolvimento desse processo pela criança implica na competência técnica do professor para desenvolver tais elementos, evocando desse profissional um amálgama de conhecimentos sobre a linguagem em geral, a língua portuguesa e, em particular e profundamente, sobre o funcionamento da escrita e sua relação com a fala.

A competência técnica do alfabetizador ainda demanda a esse profissional elementos como uma certa regulação sobre o ensino, algo que envolve planejamento, avaliação e intervenção frente ao que foi percebido: O que o espera pela frente, o que falta ensinar a essa criança? E para o restante da turma? O que as crianças já sabem e o que precisam aprender? Demanda ainda a antecipação de questões que se costuma enfrentar e como resolvê-las (CAGLIARI, 2009a). Dentre essas “questões”, podemos citar: a escrita espelhada, a falta de noção espacial para usar o caderno, confusões na relação letra e som na escrita e leitura, entre outros. Essas questões são sempre um desafio para os professores alfabetizadores, algo que eles gerem inteligentemente por ser uma questão presente em todos os anos letivos, mas sempre apresentada de maneira inusitada a cada ano.

#### 3.4.4- A polêmica do ensino da letra bastão e da letra cursiva no primeiro ano do Ensino Fundamental

A apropriação da linguagem escrita, a partir da perspectiva das práticas sociais letradas, é tida como uma aprendizagem conceitual de grande complexidade. Segundo Goulart (2001), essa apropriação envolve o estabelecimento de sentidos sobre a escrita, bem como o levantamento do contexto comunicativo de uso da língua e a abordagem dos seguintes aspectos: quem fala, para quem se fala, sobre o que se fala, quando se fala, através do que se fala e como se fala. Então, para se compreender o como se fala, o professor explicita e analisa com as crianças algumas questões referentes à análise linguística e semiótica. Nesse processo, a criança aprende que, para escrever convencionalmente, usam-se letras, que as letras possuem um repertório finito e que há diferentes tipos (letra cursiva, de imprensa, bastão).

Portanto, nesse item, será tratada especificamente a forma como a professora conduz o inicial ensino do traçado das letras, elegendo uma particular forma de garantir que seus alunos

se apropriem tanto do traçado da letra bastão quanto do traçado da letra cursiva, algo que essa professora alfabetizadora julga ser importante. Dessa forma, buscar-se-á perceber, na experiência da professora analisada, como ela se apropria da cultura docente, tecida em uma história comum, tanto para dar sentido ao trabalho de ensinar algo tão específico do trabalho do alfabetizador quanto por “fazer falar o gênero” a respeito.

Ao ser indagada sobre a sua forma de ensinar as letras, a Professora 2 esclarece:

Pesquisadora- Como você ensina o traçado das letras para as crianças? Você elenca um tipo de letra primeiro, ensina todos os formatos juntos, como que é isso? Como você faz para ensinar?

Professora 2- Você sabe que eu nunca me perguntei muito sobre isso, mas a criança vem da educação infantil com a letra bastão e eu acho que por que ela não desenvolveu a coordenação motora fina, a letra bastão é mais fácil de ensinar e da criança aprender. Mais fácil porque o traçado é reto, e no início é muito mais difícil já começar pela letra cursiva justamente por isso, por ela não ter a coordenação motora fina desenvolvida. Se começar pela cursiva você perde muito tempo, tempo que você poderia usar para realizar atividades de consciência fonológica.

Depois que a criança já domina a escrita em letra bastão, aí eu mostro a letra cursiva. Eu apresento no quadro para eles fazerem a relação entre as letras, começo a pedir isso nas tarefas e vou progressivamente mudando a forma de escrever no quadro. É todo um processo até eles dominarem bem. No início a letra fica enorme e eu preciso ir ajudando, ajustando, mostrando o traçado, até que a criança consiga escrever dentro da linha. Depois de um tempo, se a criança já escreve com agilidade, porém a letra está ilegível, daí eu passo caligrafia.

Nas escolhas da professora, ela demonstra que, em seu ofício, perceber as especificidades das demandas de aprendizagem de seus alunos é algo fundamental. Demonstra ainda domínio do processo de ensino do traçado das letras, bem como aparenta clareza sobre o fato de geralmente algumas crianças apresentarem maior ou menor desenvolvimento da coordenação motora fina, e os seus impactos na forma como elas escrevem e no tempo gasto para isso. Ao mesmo tempo, ela mostra a inteligência agregada por sua experiência no ofício quando já consegue prever problemas e propor redirecionamentos frente às adversidades que podem aparecer, como na proposição do uso do caderno de caligrafia para aqueles que, após certo tempo, ainda apresentam uma letra ilegível.

Quanto ao formato da letra, a professora aponta a letra bastão como a mais indicada inicialmente. Para isso, ela alega que a letra bastão possui fácil traçado para os que estão em processo inicial de alfabetização e sua utilização é indicada inicialmente por possibilitar que o professor tenha mais tempo em sala de aula para realizar atividades de reflexão e apropriação sobre o SEA.

Nesse sentido, aprender a letra cursiva seria uma aprendizagem secundária, que pode ser feita posteriormente, quando as crianças já tiverem se apropriado do SEA. Entre os elementos presentes na apropriação de tais convenções, destaca-se a necessidade de se

estabelecer um contínuo trabalho de reflexão sobre a escrita, contemplando os seguintes aspectos: a relação letra/som (relação grafema/fonema), a segmentação entre palavras (formação do conceito de palavra), o domínio das regularidades e irregularidades ortográficas, o uso de acentos, e outros.

Na discussão acadêmica, a escolha da letra utilizada no início do processo de alfabetização é um tema polêmico e não há prerrogativa da escrita bastão sobre a cursiva. Em países como o Canadá<sup>43</sup> e a França<sup>44</sup>, o uso da escrita cursiva é recomendado pelos ministérios de Educação. No Brasil, há quem defenda uma posição e quem defenda outra. Cagliari (2007), um dos autores que têm norteado as reflexões quanto ao aspecto linguístico da apropriação da escrita, aponta que durante muitos anos a estética e o bom traçado das letras desde o contato inicial da criança com a escola constituíram-se uma preocupação recorrente dos alfabetizadores, sobrepondo-se ao valor dado às reflexões sobre o sistema de escrita, conhecimentos esses que de fato possibilitam às crianças alcançarem a escrita alfabética (CAGLIARI, 2007).

Os estudos que tratam da relação entre as noções de categorização gráfica<sup>45</sup> e a categorização funcional<sup>46</sup> das letras, como os de Massini-Cagliari e Cagliari (1999), pontuam que o foco do trabalho pedagógico nos primeiros meses da alfabetização não deveria ser o ensino do traçado da letra cursiva, algo bastante complexo para um corpo-si que ainda realiza escrita espelhada e não tem desenvolvidas a coordenação motora, a atenção e a concentração para tal.

Nesse sentido, a linguística esclarece que, antes de se exigir rigor quanto à aprendizagem do traçado da letra cursiva, é necessário expor a criança ao contato com os diferentes formatos de letras (CAGLIARI, 2009). E, no percurso do processo de alfabetização, após se apropriarem da escrita alfabética, as crianças vão desenvolvendo as habilidades cinestésicas necessárias para, posteriormente, escreverem no formato da letra cursiva. Isso porque, segundo os autores, a letra cursiva “é de difícil leitura e exige um domínio perfeito dos movimentos para a sua realização, o que representa um esforço muito grande por parte das crianças, que nem sequer conseguem segurar o lápis e controlá-lo com facilidade” (CAGLIARI,

---

<sup>43</sup> Sobre essa experiência, ver: <http://lectureecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Bara-et-Morin-2009.pdf>

<sup>44</sup> Sobre o assunto, consultar os *sites*:  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/premier\\_degre/05/9/Document\\_accompagnement\\_polices\\_de\\_caracteres\\_cursives\\_V2\\_295059.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/premier_degre/05/9/Document_accompagnement_polices_de_caracteres_cursives_V2_295059.pdf).

<http://lectureecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Bara-et-Morin-2009.pdf>

<sup>45</sup>A categorização gráfica das letras refere-se à habilidade de reconhecer a forma gráfica das letras do alfabeto e saber diferenciá-las entre si.

<sup>46</sup>A respeito da noção de categorização funcional das letras, ver Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 33).

2009b, p. 83). O entendimento de Massini-Cagliari e Cagliari (1999) é que as crianças utilizem inicialmente apenas a letra no formato bastão.

No que se refere à “dificuldade” no traçado da letra cursiva no período inicial da alfabetização, Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 50) esclarecem que essa dificuldade é um dos problemas que as crianças podem manifestar quando o professor escolhe não trabalhar com um único alfabeto no processo inicial de alfabetização.

Conforme relatado anteriormente, o assunto é polêmico e brevemente essa polêmica foi levantada com o intuito de mostrar em qual vertente a professora analisada se ancora. Percebeu-se, também, algo inusitado: mesmo sem acordarem sobre um procedimento em comum, todas as três alfabetizadoras que compõem o coletivo do Ciclo I nessa escola fazem uso dos mesmos procedimentos para ensinar o traçado das letras. Dessa forma, elas evidenciam um saber cultivado e compartilhado pelos professores alfabetizadores em seu *métier*.

Verificou-se, mediante as observações de aula, um ponto em comum nos modos de ensinar das professoras alfabetizadoras dessa escola: a transição do uso da letra bastão para a letra cursiva. Ao ensinar, todas as três professoras repetem o mesmo formato e a sequência de ações, mesmo que de maneira não acordada. Primeiro, elas ensinam a escrita no formato bastão e posteriormente apresentam a letra cursiva para as crianças. No período de transição, utilizam os mesmos modos operatórios: dividem o quadro ao meio com uma linha traçada com giz e de um lado a escrita aparece no formato da letra bastão, já do outro lado do quadro tem-se a mesma escrita no formato de letra cursiva. Esse período de transição é realizado por alguns meses até que as crianças dominem o traçado da letra cursiva.

Nota-se que isso é algo valoroso do ponto de vista ergológico, parecendo ser um modo operatório bem próprio do ofício, pois confirma que várias pessoas, diante de certos contextos de trabalho específicos, ou seja, em torno de um objeto de trabalho específico e, conseqüentemente, com dilemas e dificuldades particulares desse objeto de trabalho, desenvolvem uma certa habilidade para perceber o que realmente funciona e é eficaz para a realização do trabalho. Dessa forma, o objeto de trabalho e suas características próprias vão exigindo que o trabalhador tenha um certo manejo em torno do que precisa ser realizado. Esse domínio para lidar com a transição entre a letra bastão e a letra cursiva destaca os saberes do *métier* dos alfabetizadores. Saberes esses que alguém que não possua tal experiência, bem como o contato com as exigências específicas dessa demanda de trabalho, não consegue perceber ou lidar.

A questão dessa “ferramenta” de trabalho das alfabetizadoras faz retomar a discussão proposta por Canguilhem ao tratar da relação homem e meio, bem como do debate de normas

que remetem ao real a transformar valores. Aqui, a forma como as professoras buscam fazer o trabalho de transição entre um formato de letra e outro constitui-se escolha de uma resposta frente a uma determinada exigência do meio, sobre o qual elas se colocam, mediante os seus saberes em aderência, para que consigam realizar o trabalho da forma como elas pretendem. Esse agir transformador<sup>47</sup> é o que proporciona a essas professoras ampliarem seu campo de fruição de vida mediante a utilização de seus saberes, os quais elas colocam em jogo no trabalho.

### 3.4.5- As dramáticas de uso do corpo-si: um corpo que, ao ensinar, aprende, envolve-se, sofre e se realiza em seu trabalho

A gestão da classe envolve, segundo Amigues (2003), a condução de gestos profissionais clássicos do trabalho docente, havendo, entre eles, a necessária condução dos alunos na organização ou na restauração da tarefa em que os mesmos estão envolvidos. O “saber o que fazer e o como fazer” é desenvolvido em sala de aula pelos educandos com o professor, e envolve a organização cognitiva, a fixação do conteúdo a ser trabalhado e a formação de conceitos que possibilitam aos alunos se apropriarem das ferramentas e formas de pensar da ciência (AMIGUES, 2004, p. 48). Gerir a classe também envolve perceber que esse processo de elaboração mental dos alunos não é feito ao mesmo tempo e com a mesma intensidade, o que se traduz na necessidade de desenvolver estratégias diferenciadas ao longo das aulas para que todos alcancem o objetivo e aprendam. Nesse sentido,

Para o professor, gerir a classe é construir as dimensões coletivas da ação individual, e ter uma classe que funciona é não só ter bons alunos, mas um coletivo coeso soldado e pronto para se engajar na ação: coesão do grupo e coerência das aquisições sustentam-se mutuamente. (...) o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições (AMIGUES, 2004, p. 49).

Essa gestão da classe envolve um processo laboral que se realiza como uma fonte de prazer e satisfação profissional, mas também de fadiga, quando ligada ao esforço constante de constituir o seu meio de trabalho. A forma como o professor conduz esse processo, ou seja, perante as “infidelidades do meio”, nunca é padronizada porque o mesmo se coloca sempre de forma singular em seu trabalho. E, “(...) embora conviva em um ambiente burocrático,

---

<sup>47</sup> Cf. BIDEI, Alexandra (2011).

autoritário e ideológico, desenvolverá estratégias inéditas a partir de seus valores e crenças e, assim, exerce a atividade de forma singular” (AMORIM, 2016, p. 175). Então, no gerir das situações laborais, tem-se a presença enigmática de uma pessoa, o corpo de um ser psíquico e histórico que busca “recentrar o meio” com base em seus valores e saberes, conforme o legado de Canguilhem. É, pois, algo que se contrapõe a uma concepção de trabalho que o restringe a um mero tempo vendido aos outros, e que aliena o trabalhador de si mesmo (SCHWARTZ, 2014, p. 260).

Dessa forma, a docência como um trabalho de ensino envolve uma gestão com base em escolhas muitas vezes imperceptíveis, porém, que nunca se constituem neutras, visto que “toda sequência de atividades industriais envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução” (*Ibid.*, p. 261). Assim, o trabalho pode se constituir, ao mesmo tempo ou de forma dissociada, uma fonte de prazer e satisfação profissional, ou de tormento, sofrimento patogênico e fadiga pelo esforço demandado para gerir as atividades de concepção, organização e regulação do ensino. Dito de outro modo: essa gestão do ensino envolve aspectos os quais o professor elencou a partir do currículo como o necessário para ensinar, as formas e os meios de organização do ensino e, ao mesmo tempo, a proposição de envolver dialogicamente os alunos nas tarefas, regulando assim, além de seu próprio trabalho, também o dos alunos. Essa autogestão laboral envolve diferentes saberes investidos no corpo-si, que são específicos da profissão: uma combinação complexa de saberes oriundos da formação profissional e de sua experiência.

Quanto aos sofrimentos do trabalho, nos momentos de planejamento em que as três professoras estavam reunidas, foram presenciadas algumas falas que se aproximam de momentos de desabafos no tocante às angústias e acolhimentos sobre as dramáticas do ensino. Observar os momentos em que elas estavam juntas conversando sobre o *métier* foi instigante e proveitoso, pois estimulou reflexões a partir de conteúdos e formas de dizer que muitas vezes não são tão bem elaborados por elas, como nos momentos de entrevistas, situação essa que, mesmo sem querer, gera uma certa formalidade para elaborar as falas sobre o ensino. Pode-se perceber isso no seguinte relato: A Professora 2 desabafa sobre o aluno S. e seu desinteresse. A Professora 1 escuta tudo com atenção e em seguida, com voz de autoridade, fala para a colega se cuidar para não adoecer:

Olha, você tem que tomar cuidado senão pode ficar doente. Depois te dá um troço aí... Existem horas de “pegar no pé” e outras de “deixar quieto”. A gente tem que parar de ser besta e ficar sofrendo (...). **Não podemos adoecer, não vale a pena!!!** (PROFESSORA 1, notas de campo, 2018; grifo nosso).

Essa percepção dos momentos corretos de agir, de se envolver e se poupar perante as situações, bem como a partilha de sentimentos e angústias, que desencadeia a mudança de comportamento a partir de interações como essas, configuram-se em microgestões realizadas pelo trabalhador. Isso gera mudanças no processo de trabalho e nas relações sociais que envolvem o professor, pois “não temos dois corpos, um para o ‘trabalho’ e outro para o ‘fora do trabalho’, é o mesmo corpo que enfrenta, experimenta-se, forma-se, gasta-se em todas as situações da vida social” (SCHWARTZ, 1996, p. 152).

Lidar com essa questão é uma forma que o vivente, no caso uma professora alfabetizadora, encontra para se posicionar frente aos agravos e sofrimentos, aos “riscos” à sua capacidade normativa e à própria saúde em situação de trabalho. Nesse sentido, o uso do termo saúde refere-se à possibilidade de enfrentar situações e a capacidade de tolerar as “infidelidades do meio” (CANGUILHEM, 1990) e transformar a situação, com vistas a gerar melhores condições de trabalho ao trabalhador. Porém, essa angústia e preocupação da professora também evidenciam uma escolha metodológica que se desenvolve de certa forma desmotivadora e sem sentido para o aluno, reforçando a distância entre uma vida dentro da escola, sem sentido, e outra fora da escola, cheia de questões sobre as quais a criança deseja saber.

E o desafio de acabar com o “desinteresse” do aluno transforma-se em um dilema para professora, na medida em que os conhecimentos teóricos sobre o processo de alfabetização que ela dispõe não conseguem subsidiá-la para tomar decisões perante esse “furo da norma”. Tampouco conseguem motivá-la a orientar o processo de aprendizagem avançando de um modelo de ensino que não lança desafios nem estimula descobertas que gerem o desejo de “uma escrita necessária”, motivadora, repleta de sentidos para as crianças (SMOLKA, 2008). Ou o que Araújo (2008) desenvolve como sendo um dos elementos necessários para organizar o ensino:

(...) criar condições para a apropriação da linguagem escrita como um instrumento de compreensão e intervenção na realidade implica, em primeiro lugar, possibilitar vivências com a leitura e a **escrita que tenham relevância e significado para a vida da criança**, algo que se torne uma necessidade para ela e que lhe permita refletir sobre sua realidade e compreendê-la. Para isso é preciso que as crianças sejam constantemente desafiadas por situações diversificadas e significativas, a refletirem sobre o seu próprio processo de construção de conhecimento, experimentando/exercitando a escrita –escrevendo-, e, da mesma forma, experimentando/exercitando a leitura – lendo (ARAÚJO, 2008, p. 95; grifo nosso).

Nessa passagem, Araújo (2008) destaca, mesmo que não intencionalmente, a questão dos sentidos para a aprendizagem dos educandos e como as escolhas da forma de organizar o ensino da escrita impactam as condições, vivências e motivos dos alunos, o que pode ou não se

constituir uma necessidade para a criança, possibilitando-a refletir sobre a sua realidade e compreendê-la. Outros momentos em sala confirmam a necessidade de se repensar o ensino de modo a contemplar os educandos, instaurando sentidos para os atos de falar, escrever e ler em turmas de alfabetização:

A professora começa a passar um texto no quadro. Samuel fala que o pai dele está na “greve dos caminhoneiros” que parou a cidade de Goiânia em 29/05/2018 por falta de combustível. A professora escuta e diz: “depois a gente conversa sobre essas coisas que estão acontecendo”. A professora termina de copiar uma parlenda, solicita que as crianças leiam palavras que estão no texto, façam o desenho. Nas aulas seguintes, eles não tocaram mais no assunto (Notas de campo, 2018).

Essa desconsideração do contexto e da necessária escuta aos educandos apontada por Paulo Freire, conforme suas obras já citadas, acaba por silenciar, na sala de aula, possibilidades e levantamento de motivos reais para a escrita e a ampliação dos conhecimentos científicos por parte das crianças. Essas possibilidades fariam avançar de proposições que se baseiam em pretextos para ler e escrever e esvaziam qualquer possibilidade de articulação dos conteúdos dos componentes curriculares para enriquecer o trabalho com a alfabetização das crianças.

Nesse momento, o pensamento de Charlot (2012) faz-se pertinente ao articular a aprendizagem à atividade intelectual dos alunos a quem se pretende ensinar:

Só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso. Um sentido relacionado com o aprendizado, pois, se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender, nada acontecerá (CHARLOT, 2012, p. 159).

Vê-se a fala de outra criança no momento em que a professora sai da sala para pegar algumas tarefas que faltaram copiar:

-Você viu a gripe H1N1 Mariana? Tem uma criança que morreu aqui no setor, ela estava internada ali no HDT. O jornal falou que tem duas gripes: a normal e a H1N1.  
-Eu estou com gripe...  
As crianças se olham preocupadas. A professora chega na sala e o assunto acaba. (Diálogos entre as crianças do agrupamento A, notas de campo, 2018).

O assunto da gripe H1N1 é algo sobre o qual as crianças desejavam saber, porém, não veem a escola como um espaço para discussão desse tema. Tal curiosidade das crianças poderia gerar motivos para o estudo de temas de saúde pública, que envolvem pontos importantes da biologia, como vírus e sua capacidade de mutação, gripe e sistema respiratório, diferenças entre vacinas e soros, hábitos de higiene e limpeza. Assim, a relação entre saber e o “prazer em aprender”, delineada por Charlot (2012, p. 159), poderia constituir-se elementos fundamentais a ser desenvolvidos no ambiente escolar.

A professora analisada julga que um bom trabalho em alfabetização envolve vários conhecimentos, como “didática, boa organização espacial no quadro, boa metodologia e conhecer sobre diferentes métodos de alfabetização”. Ela também já percebeu, em sua experiência de trabalho, que um método “fechado” de alfabetização não é algo eficaz, porém, ao ser indagada sobre o motivo de alguns alfabetizadores não usarem o que aprendem nas formações continuadas, ela expõe: “não usam pois a maioria das vezes eles acham que o que eles já fazem dá certo e não precisa ser modificado” (Professora 2). Ou seja, mais uma vez, no intuito de renormalizar o meio, ela realiza escolhas sobre a viabilidade, tempo e trabalho investido para realizar as proposições que lhes são postas, e se coloca em uma certa forma de relação com esses novos saberes em desaderência. Desse modo, ela também arbitra novas questões postas pelo meio. Nesse movimento, ocorre o que Durrive e Schwartz (2007, p. 45) apontam como um debate de normas, “um acordeão entre o global e o microscópio”, que dá origem às renormalizações, repletas de significados aos trabalhadores ao se colocarem perante a tarefa e as normas antecedentes, atribuindo ao trabalho um caráter singular, em um arranjo original.

No que se refere a um trabalho que a constitui, que faz parte de sua identidade e que ela tem orgulho de realizar, a professora, em vários momentos, exhibe para a pesquisadora alguns materiais que confeccionou com os alunos para projetos de temas específicos. Mostra com empolgação um jogo de tabuada feito com os alunos, bonecos do mosquito *Aedes Aegypti* que a turma confeccionou para uma apresentação sobre a dengue. Ela demonstra satisfação quando, ao propor alguma coisa às crianças, elas superam as expectativas e fazem algo criativo, original. O trabalho também a acompanha “para além dos muros da escola”, quando ela se percebe pensando em materiais que podem ser adaptados para facilitar o seu trabalho, tornando-o mais atrativo para as crianças. Vê-se um dos trechos no qual ela relata isso:

Eu não consigo sair daqui e parar de pensar totalmente que eu trabalho, eu fico muito tempo na escola, são oito horas por dia, eu fico mais aqui do que na minha casa com meus familiares. Sempre que eu vejo algo na feira ou quando saio na rua me lembro dos meus meninos. Eles são engraçadinhos e cada um tem um traço que os diferenciam. Olha a Mariana, ela sem aquele laço enorme e o batom que ela pega escondido da mãe para passar na escola, não é a Mariana (risos). Para mim, o meu trabalho não é só vir aqui fazer e acabou. Eu penso em várias situações fora daqui. A minha relação com meus alunos não é só tratar do aspecto cognitivo, por isso eu me envolvo, me preocupo quando ficam doentes, quando matam aula demais. Acho que acontece isso porque eu gosto do meu trabalho (PROFESSORA 2).

Essa forma particular de se preocupar com os alunos, de construir afetos, bem como de assumir a responsabilidade de educar e desenvolver aspectos não só cognitivos, mas também

emocionais, afetivos, valorativos, estéticos, éticos e morais das crianças, entre outros, é algo que revela um trabalhador que não é indiferente ao que faz.

Quanto aos elementos apontados como um dificultador/limitador do trabalho, a relação interpessoal com os colegas de trabalho é um item recorrente. A professora relatou a difícil convivência com uma das outras alfabetizadoras, e implicitamente deixa em aberto o não enfrentamento dessa questão por parte do coletivo de trabalho. Tal fato revela uma certa forma de atuação desse coletivo nesse espaço de trabalho, evitando enfrentamentos às vezes necessários para a formação da identidade desse coletivo:

Ela é muito cri-cri, não aceita entrar em outra sala quando a colega falta. E agora quero ver como vai ficar porque ela faltou hoje. É complicado isso, eu não sou de faltar, você sabe, então isso não me afeta, mas é complicado porque desgasta a relação. Aqui, um tem que ajudar o outro, as pessoas precisam umas das outras no trabalho (PROFESSORA 2).

Esse relato apresenta alguns valores relacionados ao que a alfabetizadora analisada espera como formas de convivência entre os professores. Para ela, o trabalho docente deve ser realmente coletivo, não pela aglomeração de professores em uma escola, mas pelo envolvimento e enriquecimento gerados nas situações de trocas de experiência entre eles. Para ela, as trocas, motivações e interações constituem-se possibilidades de invenções de soluções, de “macetes”, de uma “atividade contínua de intervenção de soluções e, enfim, como uma atividade coletiva” (AMIGUES, 2004, p. 45).

Durrive e Schwartz (2007), ao tratarem do agir em competência, pontuam essa necessidade da elaboração de estratégias coletivas de ação (a partir da sinergia entre individualidades e coletivos de trabalho). Ainda para Durrive e Schwartz (2007), a forma como um coletivo de trabalho se organiza é sempre singular: seus objetivos de trabalho, o reconhecimento das possibilidades e limitações de cada um, as diferentes experiências de vida, a qualidade das interações, a ligação sempre singular entre os membros, entre outros aspectos. E a constituição desses “laços” de compartilhamento de valores e objetivos é algo não previsto, que pode ocorrer de maneira formal ou informal, visível ou invisível, e estabelece um sentido global e vivo ao agir individual.

A necessidade de intervenção na forma de organização do trabalho coletivo e nas relações interpessoais entre as professoras do agrupamento A foi um elemento retomado na fala da professora analisada e acaba por denunciar a forma como o grupo se organiza: os reais objetivos de trabalho, o reconhecimento das possibilidades e limitações de cada um e o uso de si por si e por outros implicado nisso, as diferentes experiências de vida, a qualidade das interações, a ligação sempre singular entre os membros, e outros aspectos. A constituição desses

“laços” de compartilhamento de valores e objetivos é algo não previsto e ocorre de maneira formal ou informal, visível ou invisível, estabelecendo um sentido global e vivo ao agir individual. É, pois, uma certa forma de organização que não é dada *a priori* nos organogramas.

A necessidade de um trabalho mais estruturado também foi constatada por meio das observações durante os momentos de planejamento coletivo, nos quais elas têm, além do planejamento individual de três horas semanais, um momento semanal de 50 minutos para planejarem coletivamente. Porém, na maioria das vezes, o “planejar junto”, no sentido de desenvolver um trabalho em comum, na mesma perspectiva, não acontece. Talvez porque seja necessário que a coordenadora pedagógica assumisse uma postura mais próxima das professoras nesse momento, no intuito de contribuir com possibilidades, fazendo-se “ponte” para a troca de saberes entre as alfabetizadoras.

É imprescindível se estabelecer um trabalho coletivo que de fato seja articulado e não apenas “de corpo presente”, isso fica evidente na fala da professora:

A prof. 3 é boa, mas é rígida e gosta de fazer as coisas sozinha. Eu respeito! A prof. 1 não sabe planejar para atender as necessidades dos meninos, fica rodando aquele monte de tarefas que não tem nada a ver. Aquele dia eu grilei, você viu, ela percebeu e foi queixar para a diretora que eu acho que sou a melhor, que não considero ela... Sabe, eu cansei. A diretora veio me contar porque é minha amiga. Eu nem esquento com essas coisas não, antes eu era imatura, ia tirar satisfação, ficava chateada, hoje eu só ignoro. Se eu chamo para fazermos coisas juntas, elas não querem, se eu faço sozinha, mesmo que me chamem de egoísta. Tem uma colega difícil que nunca vem planejar conosco, daí eu levo na brincadeira, não ligo (PROFESSORA 2).

Quanto ao relacionamento com a comunidade escolar, principalmente com os pais das crianças, a professora demonstra segurança e facilidade no trato, apontando indícios dos impactos disso em seu trabalho. Nesse sentido, ela afirma:

Eu uso a política da boa vizinhança com os pais, daí posso pedir o que eu quero que consigo. Eu os atendo na porta, converso com eles, trato bem! Falo sempre o aspecto positivo primeiro sobre a criança e depois falo o que precisa melhorar. Quando a criança tem muita dificuldade eu preparo uma atividade a mais para a criança fazer em casa e mostro como a família deve proceder para me ajudar. No caso do aluno X, eu fiz um jogo com as letras do alfabeto e mandei as instruções, um passo-a-passo para ele brincar com a família, mas tem que ser atividades mais lúdicas. Eu sou rígida, mas sou afetuosa, eu brinco com as crianças e sou atenciosa com as famílias. **Eu cativo os pais porque eu sei que posso contar com eles quando precisar.** Com eles não tenho limitações, me sinto segura, acolhida e eles confiam em mim, no meu trabalho. Estou aqui há muito tempo, eles me conhecem, eu alfabetizei grande parte dos pais dos que hoje são meus alunos (PROFESSORA 2; grifo nosso).

Pelo exposto, pode-se perceber saberes em aderência à atividade, nos quais a professora aprende com o tempo a “lidar” com os familiares das crianças de forma que ela construa relações saudáveis com foco no desenvolvimento infantil e conseqüentemente na melhor condução do seu trabalho. Tratar bem os pais e instituir uma relação de parceria com as

famílias são facilitadores do trabalho e evidenciam saberes que os alfabetizadores experientes cultivam. E, entre os motivos, está o fato de a turma de alfabetização ser um momento de transição para as crianças que chegam da educação infantil ou até mesmo um espaço novo para as que nunca estiveram em instituições educacionais. Esse é um momento em que os pais estão ansiosos por ser o primeiro contato da criança com o que muitos deles julgam ser “o momento sério de estudar e aprender a ler”.

Nesse sentido, o trabalho da alfabetizadora transcende o ensino do aluno para alcançar também um suporte da família ao processo de ensino. Mas não de maneira desinteressada e sim porque isso influencia positivamente o desempenho das crianças e conseqüentemente interfere no desenvolvimento e nos resultados do trabalho de ensino.

Quanto à dependência das crianças em relação à professora, percebeu-se, nas observações em sala, que várias crianças ficam andando atrás dela. Então, ela pede para eles se sentarem porque vai passar na carteira de cada um. Retoma isso diversas vezes, ficando visível, em alguns momentos, o seu esgotamento com o fato. Parece ser cansativo ficar pedindo para os meninos se sentarem nas cadeiras o tempo todo.

Outra ação que demanda equilíbrio é realizar várias ações diferentes em ato contínuo com crianças diferentes: enquanto ela caminha pela sala e pede para um menino se sentar, outra criança está virada para trás brincando com um carrinho, e então ela para e chama atenção. Parece ser cansativo porque ela se desconcentra ao “dar conta” de solicitar que cada criança faça uma coisa diferente: pede a um para guardar o brinquedo, o outro deve sentar e um terceiro menino é autorizado a ir ao banheiro. Garantir que todos façam as atividades que são solicitadas também é desgastante e envolve atenção sobre o que as crianças realizam, um caminhar constante pela sala de aula, concentração para realizar intervenções e o desenvolvimento de uma memória individual e coletiva do histórico da turma, objetivando conduzir o ensino de diferentes crianças quase ao mesmo tempo.

Dependentes da aprovação da professora sobre o que estão fazendo, as crianças querem mostrar, durante todo o tempo, as tarefas. Elas demonstram insegurança ao necessitar da aprovação dela o tempo todo, hesitação que também fica menos frequente ao longo do ano letivo, pois também aprendem o que a professora espera delas e como espera que realizem as tarefas propostas.

Nos três primeiros meses de aula no agrupamento A, percebeu-se que a todo momento a professora tenta se concentrar em uma criança para orientá-la, enquanto outras crianças a impedem de realizar tal feito, chamando-lhe a atenção. Porém, a questão da autonomia das crianças é um outro fator desenvolvido ao longo do ano letivo: a frequência com que a

professora é solicitada por elas diminuiu consideravelmente ao longo do ano letivo. Dependendo da forma com que ela conduz a turma, é necessário ensinar à criança esperar sua vez, a se concentrar no que foi proposto, entre outras questões.

A docente também se ocupa com os dramas que envolvem as tentativas de realizar a tarefa que ela propõe às crianças. Nesse sentido, a professora consegue adaptar aquilo que ela entende que deve ser feito ao que nomeia de “imaturidade das crianças”, algo variável de acordo com as experiências de vida das crianças que compõem as diferentes turmas a cada ano letivo. Assim, ela não só propõe o que deve ser feito, mas precisa intervir para que as crianças consigam realizar a tarefa e não se frustrem por não conseguirem nas primeiras tentativas.

Sobre esse cuidado com a frustração na realização das tarefas pelas crianças, a professora considera esse um fator importante a ser “contornado”, visto que a forma como ela dá encaminhamentos pode levar à desistência da criança, o que, ao longo do processo, pode levá-la à não aprendizagem, sendo esse o foco sobre o qual o professor trabalha. Assim, fazer a criança não desistir é uma forma que ela encontra para obter sucesso no próprio trabalho.

Veja como a professora contorna tal situação na tentativa de gerir a problemática: enquanto uma menina chora por que não deu conta de traçar a letra corretamente, ela a acalma: “olha não chora meu bem, hoje é seu primeiro dia usando essa letra e essa foi a primeira tentativa, daqui a um tempo você vai conseguir e sua letra será linda como você”. A professora incentiva a criança com palavras carinhosas porque a ocasião pedia aquilo da trabalhadora e, por sua experiência no ofício, ela já sabe que precisa elogiar e falar que está lindo, mesmo quando não estiver, só para incentivar e a criança não desistir. Assim, ela demonstra que já sabe que a letra só vai ficar bonita quando a criança desenvolver a coordenação motora fina, e que isso só vai acontecer se ela tentar escrever, por isso a necessidade de usar os incentivos.

Esse cuidado da professora demonstra a preocupação em não deixar a criança sem realizar a tarefa para não atrapalhar o processo de aprendizagem. Isso é clarificado por Charlot (2000, p. 22) como a inteligência dos trabalhadores sendo agregada ao trabalho, pois “se [os trabalhadores] se atêm ao trabalho prescrito, sem corrigi-lo pela inventividade do trabalho real, o processo de trabalho fracassa” (*Idem*). Esse agir industrioso configura-se na possibilidade encontrada pelo trabalhador para gerir as demandas impostas e melhorar os resultados do seu trabalho, evidenciando um potencial criativo nas formas encontradas para realizar tal feito. Sobre esse fato, ao ser questionada, a professora verbaliza posteriormente:

**Olha eu falo que está lindo mesmo quando não está só para incentivar, porque pra quem tá começando tá bom e é assim mesmo!** Não tem que ficar perfeito agora, eles são pequenos, querem me agradar e sofrem se eu não reconheço o esforço deles (PROFESSORA 2; grifo nosso).

Nesse sentido, a professora em questão demonstra conhecimentos sobre o trabalho de alfabetizar não previstos em manuais didáticos e muito menos codificados nas normas antecedentes. Ela clarifica que o trabalho na alfabetização não se restringe a operar com os aspectos cognitivos dos alunos, mas também os afetivos, sociais, psicológicos, entre outros, por envolver saberes relacionados ao trato com outros seres humanos. Confirma-se assim a docência como uma profissão de interação humana, na qual “ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE, 1996, p. 56), que deve, além de se pautar pela competência técnica, “se fundar na ética, no respeito à dignidade e autonomia do educando” (*Ibid.*, p. 4).

Para gerir seu trabalho, a professora põe em movimento conhecimentos sobre procedimentos a ser adotados. Do mesmo modo, ela antecipa alguns comportamentos das crianças que apontam as dificuldades “gerais” que a maioria dos pequenos apresenta na fase inicial da alfabetização. Sobre essas dificuldades, ela age e assim pode melhor conduzir o processo de ensino, interferindo no bom desempenho de seu próprio trabalho. Dessa maneira, a professora realiza ajustes: a gestão do trabalho tomando como base suas próprias normas e experiências anteriores. O que, em outras palavras, confirma as pontuações dos estudos ergológicos ao afirmarem que é “(...) a partir da situação na qual se encontra o operador que ele vai organizar sua ação e mobilizar eficazmente certo número de conhecimentos” (DURRIVE, 2011, p. 59), com a finalidade de orientar o que precisa ser feito em diversos contextos laborais, ou seja, a renormalização do meio.

Em uma perspectiva discursiva sobre o trabalho do professor alfabetizador, Nogueira (2017, p. 81) esclarece que:

Com relação ao professor alfabetizador, a complexidade e, por isso mesmo, a riqueza de seu trabalho estão na possibilidade de construir suas propostas de ensino. Não se trata somente de escolher um material ou recurso didático, e menos ainda de escolher um “método de alfabetização” com etapas fixas e pré-definidas. O trabalho de ensino requer um constante ajuste e acompanhamento. Trata-se de observar e conhecer seus alunos, estando atento aos processos de desenvolvimento para planejar formas de intervenção e de organização da atividade educativa, o que inclui organizar e sistematizar recursos didáticos que possam ser convertidos em recursos técnico-semióticos para o domínio, além da escrita, dos mais variados sistemas culturais externos elaborados ao longo da história da humanidade.

Consequentemente, a dinâmica sempre singular de trabalho em uma turma de alfabetização possibilita ao professor alfabetizador construir e exercer a autoria sobre seu próprio trabalho. Assim, ele amplia as possibilidades de intervenção nos saberes dos alunos e de certa forma “lapida” seus próprios saberes e formas de realizar o seu trabalho.

Em turmas de alfabetização, o professor opera, segundo a perspectiva discursiva de alfabetização, com desejos e necessidades sobre os atos de ler e escrever, a escrita torna-se

necessária porque se constitui forma de dizer, espaço de interlocução. Mas, para isso, o professor atua também com conhecimentos linguísticos específicos para ensinar uma criança a ler e a escrever. Conhecimentos esses pouco discutidos na formação inicial do pedagogo no Brasil, e que se referem, conforme Cagliari (2009b), às capacidades de

- Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras;
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a categorização gráfica e funcional das letras;
- Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva) utilizadas nos meios de comunicação impressa (jornais, revistas, outdoor, livros literários, livro didático, folhetos promocionais, mídias televisivas, entre outros);
- Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita;
- Dominar as relações entre fonemas e grafemas;
- Dominar regularidades e irregularidades ortográficas;
- Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas.

Esses conhecimentos linguísticos estarão presentes independentemente da escolha da concepção de língua e linguagem implícitas, porém, é no planejamento das aulas e na escolha das formas de trabalho que o professor “denuncia” suas concepções de ensino da língua e as expõe em sala de aula pela forma como trabalha. Isso se organiza em um “arranjo” sempre pessoal frente àquilo que o aluno traz, ou seja, situações inusitadas e não planejadas. Na alfabetização, as reflexões sobre a análise linguística não se estabelecem sozinhas. Isso porque elas são elementos que não são aprendidos pela criança sozinha. Tais conhecimentos precisam ser explicitados e as reflexões postas pelo professor provocam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, como a consciência fonológica.

Assim, nem tudo é antecipável à alfabetizadora porque diferentes são as crianças, suas reflexões, seus conhecimentos prévios e as questões postas. E em cada encontro com o inesperado, com esse algo não antecipável, pois se trata de um meio infiel (CANGUILHEM, 2001, 2012), a professora precisa tomar decisões articulando algo vital e intelectual (DURRIVE, 2007), que lhe proporciona, concomitantemente, aprendizagem e renormalização. Aqui se tem o que a Ergologia apreende como o trabalho constituindo-se ambiente de vida, de aprendizagem e também de confronto entre os saberes científicos e os saberes imanentes à atividade.

As experiências vivenciadas com a professora, ao longo do ano letivo, levantaram outro ponto importante sobre o trabalho docente: o trabalho como fonte de prazer e de sofrimento. Sofrimento para ela também se externalizou em alguns momentos, como no não

reconhecimento do seu trabalho, no estabelecimento de relações fragilizadas com alguns pais, crianças e colegas de trabalho. A rotina dos três primeiros meses em uma classe de alfabetização também é algo apontado como exaustivo para essa professora. Sobre isso, ela relata:

Tenho 20 anos de trabalho só nessa escola. Estou cansada. Todo ano pego uma turma sem atenção e concentração. Eu desenvolvo isso, mas quando os meninos estão bons o ano acaba e começa tudo de novo. Todo ano cansa! É preciso ter paciência senão você surta. **O que é sofrido na turma A? É esse início de ano. A criança ainda é muito dependente.** Demora, mas quando eles pegam o ritmo melhora. Nos anos posteriores do Ciclo I você só dá o comando, e mesmo que tenham crianças não alfabetizadas na sala de aula, são poucos aqueles que nunca foram para a escola e não desenvolveram a atenção, concentração. Quanto menores, como no caso os alunos do agrupamento A, mais dependentes, **o que exige mais de mim.** (PROFESSORA 2; grifo nosso).

O trabalho de alfabetizar pode trazer ao alfabetizador essa ideia de “começar do zero”, de “ensinar tudo de uma vez”, fato que às vezes pode ser angustiante para alguns professores por serem vários os elementos agregados à tarefa principal dos alfabetizadores ao ensinar a ler e a escrever. Porém, a dimensão do trabalho como fonte de prazer também se revela quando a professora avalia o seu próprio rendimento por meio do desenvolvimento dos alunos, interpretando isso como o “fruto” do seu trabalho. Nas turmas de alfabetização, esse trabalho é significativo porque “você pega um menino que não sabe ler nem escrever, que não sabe usar caderno e nem segurar no lápis e ele sai no final do ano lendo e escrevendo, isso é gratificante! Um ano é muito rápido! É o meu trabalho falando por si mesmo que eu consegui” (Professora 2). Esse fato também pode ser exemplificado na situação abaixo:

Em certa ocasião, em meados de novembro de 2018, a professora leva espontaneamente os cadernos para a pesquisadora olhar. É visível sua satisfação perante o que ela compreende ser o sucesso de seu trabalho: a maioria dos meninos já estão escrevendo pequenos textos com autonomia. Ela mostra o caderno e ao mesmo tempo avalia e relata o que ainda falta para a criança se apropriar. Nesse momento, ela diz: “Olha esse caderno, que letra bonita! Eu fico feliz quando vejo o crescimento deles. Esse outro caderno aqui é do L., ele precisa melhorar o capricho e a organização, mas olha como ele era no começo do ano, ele já não é mais o mesmo e eu participei disso, do crescimento dele!” (Notas de campo, 2018).

Essa fala da professora destaca uma autorregulação do seu próprio trabalho, uma vez que ela utiliza os “resultados” de seu trabalho para direcionar, de modo estratégico e deliberado, o monitoramento e o planejamento de tarefas posteriores. Tal ação foi datada em novembro e, segundo ela, ainda teria mais um mês de aula para dar andamento nos trabalhos. Destaca também a autorregulação de alguns valores de acordo com as necessidades propostas pelo meio: os diferentes estímulos às crianças, a compreensão da aprendizagem como um processo, a necessidade do encorajamento das crianças para não desistirem de aprender, das ações

necessárias para que o trabalho realizado fosse “bem-feito”, bem como a constituição dos sentidos sobre o trabalho da professora para que ela não desista de ensinar.

Uma relação com o saber é delineada: a norma fala de um trabalho a ser feito de maneira abstrata. Sendo assim, é a professora alfabetizadora, no encontro do perfil das crianças com sua competência técnica para alfabetizar, que ditará o ritmo e as formas com que se dará esse processo de ensino. É nesse movimento que esse corpo-si alfabetizador percebe os alunos, o que precisa ser retomado, explicitado, bem como as formas eficazes para se seguir adiante. A professora analisada já tem domínio desse saber, que envolve um misto de percepção e condução da turma, mediante formas diferenciadas de tratar alunos de diferentes idades. Vê-se:

Fico satisfeita quando eu começo a perceber “o ganho dele”, que ele aprendeu e eu consegui ensinar. Acho que eu tenho vocação porque eu não preocupo só com o conteúdo, mas também com as relações, com o afeto, me preocupo com o estado emocional da criança pois eles são pequenos ainda. Já com os meninos do Ciclo 2 é diferente, eu cativo primeiro pela parceria, fico amiga, e depois dou a matéria. Primeiro é necessário que eles “peguem confiança em mim”, que aprendam a gostar de mim para eles perceberem como é bom aprender o conteúdo que leciono. Já os pequenos do Ciclo I precisam ser cativados de outra forma, se eles se sentirem rejeitados (você gosta mais dele do que de mim) isso interfere na aprendizagem deles (PROFESSORA 2).

Em outra ocasião em sala de aula, no início do mês de agosto, quando a pesquisadora questiona se a professora acha que os meninos voltaram das férias mais agitados e se isso não é exaustivo, ela responde:

Eu já me acostumei, é automático, eu considero que é o tempo deles e não o nosso. Os meninos maiores que estão no Ciclo II já tem o ritmo de estudante, com eles lá eu brigo só uma vez e basta. Aqui no ciclo I é diferente. Tenho que ter paciência, não dá para ficar brigando toda hora, é algo que eu tenho que esperar pois tem coisas que eles desenvolvem aos poucos (PROFESSORA 2).

Esses saberes cravados no corpo-si não são automáticos e muito menos inatos, como relata a professora. Para a Ergologia, são saberes construídos na experiência, fruto de microgestões das situações laborais, realizadas com base em um patrimônio de saberes acumulados no fio da história do trabalhador. Saberes esses regulados por coerências internas entre normas antecedentes da profissão e da saúde. “Todavia, mesmo nessas convocações ‘esmiuçadas’ de fragmentos de saberes já formalizados, nada é mecânico” (SCHWARTZ, 2011, p. 24- 25). Assim, tais saberes do ofício revelam um profissional que se colocou em situação de aprendizagem perante as questões, mesmo que de forma não consciente.

Essa exigência de uma competência específica e até mesmo técnica para a alfabetização, conforme apontado anteriormente neste capítulo, encaminha uma questão: Como o professor alfabetizador é escolhido nessa Rede de Ensino? E na resposta da própria professora

sobre o critério de sua escolha, encontram-se elementos para a reflexão e encaminhamento de políticas que envolvam a lotação do professor alfabetizador:

**Me jogaram aqui tem 15 anos.** Esse ano me perguntaram se eu queria ficar, daí eu fiquei. Eu não me preparei para mudar para o agrupamento C (3º ano), mas eu já falei que quero mudar... No agrupamento A o trabalho é pesado, você tem que estar atenta o tempo inteiro, é desgastante ficar muito tempo. A criança precisa se ajustar ao ambiente da escola: ouvir, fazer as tarefas, entrar na rotina do agrupamento. E isso é desgastante para o professor. Mas a escola também se preocupa com o perfil da pessoa que vai ficar lá na alfabetização porque ela tem que dar conta de alfabetizar, senão atrapalha o trabalho dos demais anos. É a coordenadora que identifica o perfil, se a pessoa vai dar conta de ficar, se não der conta tem que trocar (PROFESSORA 2; grifo nosso).

O trabalho específico do alfabetizador que leciona no agrupamento A é algo pouco explorado nos atuais documentos dessa Rede de Ensino. Ainda não há normatizações que tracem um perfil desse profissional ou uma valorização específica. Existem apenas algumas indicações sobre a necessidade de o professor coordenador do Ciclo I ter formação continuada em alfabetização. Um perfil diferenciado de profissional e também um diferenciado nível de valorização profissional são elementos que a presente pesquisa aponta para a necessidade de reflexão e sobre qual resposta pode ser encontrada na escuta ativa dos próprios alfabetizadores dessa Rede de Ensino. Percebeu-se que poucos são os espaços formativos para que esses profissionais se reúnam para discutir as demandas específicas da alfabetização, bem como para trocas de experiências.

Nesse sentido, espaços de discussão na formação continuada, tanto em pequenos grupos nas escolas quanto em grupos maiores envolvendo profissionais de diferentes escolas na Gerência de Formação, seriam proveitosos para a discussão e o fortalecimento da identidade do alfabetizador, bem como para repensar e ressignificar a forma dos processos formativos propostos pela formação continuada da SME. Essa seria uma possibilidade de abordagem dos alfabetizadores, já que, segundo a fala da professora analisada,

Os professores frequentam a formação continuada e não usam o que aprenderam de novo porque na maioria das vezes eles acham que o que eles já fazem dá certo e não precisa modificar, porque mudar dá trabalho, ou por insegurança de trabalhar com algo que eles não dominam (PROFESSORA 2).

Essa fala destaca escolhas, adaptações e redirecionamentos implícitos nas renormalizações, nas quais a profissional opta pelo que ela considera mais viável e eficaz para a condução de seu trabalho. Algo que não é diretamente relacionado, acatado ou julgado como certo e errado, segundo as prescrições propostas. Isso pode ser confirmado pela importância que ela dá para o ensino da grafia da letra cursiva desde o terceiro mês de aula, ação criticada por muitos alfabetizadores e refutada pelas discussões linguísticas sobre a alfabetização, mas

por ela valorizada mediante o argumento da necessidade de desenvolver uma escrita legível. Aqui a professora analisada revela um saber que ela tornou estável mediante sua experiência profissional. Sobre sua adesão à “precoce escrita com letra cursiva”, ela desenvolve argumentos para justificar a adesão a esse posicionamento como uma certa “coerência pragmática” que nos revela autoconfiança perante o *métier*.

\*

O capítulo discutiu os desafios postos ao trabalho de uma professora alfabetizadora a partir da atual forma de organização do trabalho pedagógico. Abarcou também como ela singularmente “lida” com algumas dessas questões. Em síntese, ressaltou o caráter inédito de como uma trabalhadora do ensino, professora alfabetizadora, se coloca perante o meio ao renormalizar gerindo saberes em desaderência e em aderência para atingir o seu objetivo de alfabetizar os alunos em uma determinada Rede de Ensino.

A experiência da análise do trabalho dessa professora ressalta que, para além daquilo que é prescrito ao trabalhador como norma, existem várias normas que interferem de maneira efetiva no trabalho. E, nesse sentido, Canguilhem (2001, p. 118) contribui para o debate ao pontuar que “não existe *uma* racionalização mas várias *racionalizações*, também não existe *uma* norma mas *normas*” (Grifos do autor). Também se observa que não existe uma forma de “lidar” com as prescrições, mas formas, nas quais os trabalhadores, em contextos sempre singulares, recriam e renormalizam de forma atípica as condições dadas para realizar o que lhes é proposto. Observar isso no trabalho de uma alfabetizadora constituiu-se um rico aprendizado sobre uma dramática evidenciada ao longo da discussão: como ela realiza a gestão de seu trabalho utilizando-se tanto das normas antecedentes quanto do que ela, mediante sua experiência com o ensino, considera eficaz e necessário para alfabetizar seus alunos.

## CONCLUSÕES

Analisar o trabalho de uma professora alfabetizadora demandou, à presente pesquisa, três movimentos: um exame sobre o tema trabalho a partir do referencial teórico da Ergologia, a consideração da discussão sobre o ensino como um trabalho e do professor como um trabalhador para, posteriormente, compreender algumas especificidades da discussão sobre a alfabetização que impacta a análise do trabalho docente no viés ergológico. O intuito foi “ir ver de perto como cada um não apenas ‘se submete’ mas vive e tenta recriar sua situação de trabalho” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007, p. 26). E, nesse sentido, melhor compreender a forma singular na qual uma professora alfabetizadora enlaça, em seu corpo-si, os valores, a memória, o gênero profissional, a relação com o coletivo de trabalho e os usos que ela faz por si e por outros durante as dinâmicas laborais.

### **Reflexões e análises**

As constatações apresentadas com base na abordagem ergológica possibilitam reflexões sobre a relação de uma alfabetizadora e seu meio, sobre como ela normativamente interage com seus valores e saberes para gerir as dramáticas do uso de si em seu trabalho (SCHWARTZ, 1988). Nessa gestão, ela realiza escolhas didáticas, pedagógicas e até mesmo escolhas morais e éticas, compondo uma forma singular de realizar o trabalho de alfabetizar. Trabalho esse que carrega o peso da normatividade, dos saberes conceituais e os da experiência, das memórias dos coletivos de trabalho, dos valores envolvidos, dos objetivos postos. E, como atividade industriosa, o trabalho se faz mediante as dramáticas dos usos de si:

(...) de um lado, execução de um protocolo experimental cujas condições e exigências operatórias foram definidas eliminando, ou tentando eliminar as singularidades do espaço, de tempo e de pessoas (normas antecedentes), do outro lado, experiência singular, recolocando em jogo as próprias normas numa situação de “encontro” com um destino a ser vivido (renormalizações) (CUNHA, 2007, p. 3).

Nessa dinâmica, buscou-se apreender um pouco das dramáticas do trabalho: as escolhas, o arbitramento entre valores diferentes e até mesmo contraditórios aos saberes em desaderência e em aderência à atividade, bem como demonstrar a forma como um debate de normas está presente em diferentes situações de trabalho, mesmo em momentos sutis e tarefas tidas como simples, como no caso das demandas que envolvem o trabalho de uma professora alfabetizadora, que, em uma visão aligeirada e empobrecida sobre a dinâmica desse trabalho, “apenas ensina a ler e escrever”.

As microgestões realizadas pela alfabetizadora analisada apresentam elementos interessantes para a discussão ergológica, destacando-se, entre eles, a forma como ela aprendeu a enfrentar e contornar a pressão do trabalho posta pela dependência das crianças, a maneira como ela lida com a cobrança por resultados, a pouca articulação entre as alfabetizadoras para planejar e avaliar o trabalho coletivamente, a falta de diálogo e espaços de interlocução com o apoio técnico-pedagógico, a subversão às normas prescritas para atingir o objetivo final de alfabetizar os alunos segundo o que ela acredita ser a melhor forma de ensinar, a necessária “sensibilidade” no trato com crianças.

Outro achado da pesquisa foi perceber a forma sutil como ela faz valer suas normas ao adotar o método silábico, o caminho que, para ela, é mais eficaz para alfabetizar e, conseqüentemente, contraria em parte as orientações postas nas prescrições ao trabalho. Prescrições essas que orientam a alfabetização a partir de outra perspectiva. Porém, no intuito de fazer valer as suas normas e ao mesmo tempo acatar as prescrições, ela busca contraditoriamente incorporá-las. E, em um arranjo original, ela insere a produção de textos a partir do segundo bimestre, contrariando o que propõe o método silábico, indiretamente adotado pela professora. Assim, ela faz uso também de atividades a partir de textos, segundo o que ela conseguiu compreender sobre as formas do trabalho com o texto na alfabetização.

Nesse sentido, as adaptações que ela realiza a partir das discussões teórico-metodológicas sobre a alfabetização mostram a forma como ela “resolve os conflitos” frente ao prescrito, optando pelo que considera mais viável e estável para possibilitar que seus alunos se alfabetizem. Isso reafirma o que dizem pesquisas atuais com o tema da alfabetização (GAMA, 2015), ao apontar que esquemas e procedimentos breves, estáveis e de fácil realização tendem a se perpetuar na ação diária de professores. Reafirma também a fala da própria professora que, em uma entrevista já discutida no corpo do texto, revela, acerca da ação de terceiros, algo que esclarece mais acerca do comportamento dela do que de outros:

Os professores frequentam a formação continuada e não usam o que aprenderam de novo porque na maioria das vezes eles acham que o que eles já fazem dá certo e não precisa modificar, porque mudar dá trabalho, ou por insegurança de trabalhar com algo que eles não dominam (PROFESSORA 2).

Aqui, mais uma vez, têm-se as escolhas de um trabalhador perante as normas antecedentes de seu ofício. Escolhas que, no trabalho da professora analisada, configuram-se em preferências didáticas e pedagógicas, em táticas e dispositivos para alfabetizar que compõem a maneira singular como ela se coloca perante o ofício de alfabetizar. Esse fragmento da entrevista com a professora destaca escolhas, adaptações e redirecionamentos implícitos nas renormalizações. É, pois, um *modus operandi* tecido ao longo dos anos, astucioso e engenhoso,

que se atualiza, amplia e se lapida nos desafios postos pelas situações cotidianas, reafirmando opções realizadas a partir do que uma trabalhadora do ensino considera mais viável e eficaz para realizar na condução de seu trabalho.

O prazer sobre o trabalho é percebido no concreto do corpo, do espírito, na manifestação de um corpo-si uno, quando a professora deixa transparecer na face a satisfação relacionada a uma gestão que ela realiza e que dá certo, segundo seus valores e saberes. O prazer é percebido ainda no resultado positivo quando, ao final do ano, a maioria dos alunos está lendo e produzindo textos, ou ao mostrar o processo de crescimento de seus alunos na análise dos cadernos. Ela consegue reconhecer que o trabalho dela está ali, implícito, cravado em outros corpos que aprendem, demonstrando que ela contribuiu para o sucesso deles, ensinando-os.

Quanto às escolhas didáticas da professora, a mesma alega que muitos elementos no seu agir profissional foram incorporados associando seus saberes em aderência à atividade com as contribuições propostas pela formação continuada. Percebe-se, em suas verbalizações, que ela incorpora o uso de expressões e definições, enfim, de um certo linguajar acadêmico, a um vocabulário influenciado pelos temas discutidos nas formações continuadas em alfabetização. Logo, ela consegue apropriar-se, mesmo com muitas limitações, da discussão posta, porém, a formação continuada precisa alcançá-la, no sentido de mobilizá-la a refletir sobre o ensino, constituindo novas formas de viver sua relação com o ensino e com o saber.

A análise aponta alguns desafios postos pela atual organização do trabalho pedagógico: a necessidade de um trabalho que se dê realmente de forma compartilhada e coletiva pelo coletivo de professores. No tocante à formação continuada, o trabalho pede um modelo de formação que parta das reais dificuldades dos alfabetizadores, fortaleça o coletivo de trabalho, colocando questões que mobilizem a necessidade real de rever as formas de alfabetizar. Também aponta a necessidade de processos formativos que atuem cada vez mais *in loco*, que vá para dentro da escola refletir acerca das possibilidades de materialização de um trabalho de fato coletivo.

Desse modo, não se tem proveito somente um membro da equipe ir para a formação continuada em ambientes externos porque ele, na maioria das vezes, não consegue, por diferentes motivos, engajar seu coletivo. É preciso pensar em outras proposições formativas para além do que está posto como modelo de formação para essa rede de ensino. Assim, a formação continuada poderá se configurar como um direito e dever de todos, alcançando os diferentes sujeitos que tratam do processo de alfabetização (professores alfabetizadores, professor-coordenador e apoio técnico-pedagógico da CRE), na perspectiva de um *fazer com* e não um *fazer para*, como nos propõe Paulo Freire.

Outro ponto desfavorável à organização do trabalho pedagógico é a falta de orientações mais explícitas sobre as possibilidades de organizar atividades que coadunem com os objetivos curriculares postos na Proposta Político-Pedagógica. Pois se percebeu que, no caso da alfabetização, as professoras entendem que a proposta de alfabetização posta na PPP é algo complexo e também complicado, fato que tem se tornado um obstáculo para a materialização de tal proposição.

Um acompanhamento especializado em alfabetização fica evidente no presente estudo (cf. p. 135, 136, 137), evidenciando a necessidade de que esses profissionais tenham a qualificação para realizar as orientações. Nesse sentido, é importante que a gestão da SME desenvolva uma formação específica na temática da alfabetização, tanto para os profissionais apoio técnico-pedagógicos com formação inicial em Pedagogia quanto para os licenciados em outras áreas. Existe a demanda de uma formação continuada que permita aos profissionais envolvidos com a alfabetização nessa rede de ensino (professor alfabetizador, professor coordenador e apoio técnico-professor) refletirem sobre a apropriação da linguagem escrita a partir de atividades com sentido para as crianças. E essa é uma demanda prioritária de formação continuada.

### **A Ergoformação como uma possibilidade de formação para os professores alfabetizadores e transformação do trabalho**

A análise do trabalho desse coletivo de professoras alfabetizadoras aponta que a necessidade de se partir dos anseios e da escuta ativa acerca das reais dificuldades dos professores quanto ao ensino pode ser um encaminhamento proveitoso para as políticas de formação continuada, almejando contemplar de fato a formação desses profissionais. O atual modelo de formação de professores, segundo a fala da professora analisada, que participou de todas as formações específicas em alfabetização oferecidas por essa Rede de Ensino, ainda não tem conseguido alcançar os anseios e dúvidas dos alfabetizadores. No tocante a isso, ela revela ao responder a seguinte questão:

Pesquisadora: Você me fala de uma dificuldade em trabalhar com diferentes níveis de dificuldades das crianças ao mesmo tempo. A formação continuada não trabalha com esse tema?

Professora 2: Olha, não sei se é só uma limitação minha em dar conta de trabalhar com diferentes níveis. Nas formações que eu participei toca-se no assunto, mas entre o falar e o fazer há uma distância grande. Eu tentei me aproximar, mas tive pouco êxito. E a forma como o assunto é tratado não nos mostra possibilidades para fazer, não mostra como fazer, só fala para fazer e fala da importância de se fazer. (PROFESSORA 2).

Como possibilidade de superar esse modelo de formação que, segundo a professora, “não mostra possibilidades para fazer, só fala para fazer e fala da importância de se fazer”, e assim não são compartilhadas entre os alfabetizadores formas diferentes de aprimorar seus modos operatórios, ou seja, que não abarcam a dimensão experiencial do trabalho do professor alfabetizador, a Ergologia apresenta não só uma forma de conhecer o trabalho, mas também de transformá-lo pelos próprios trabalhadores, mediante uma formação no e pelo trabalho.

Nesse sentido, a Ergologia aponta a Ergoformação<sup>48</sup> como uma perspectiva formativa que considera a atividade do trabalhador em suas proposições. Essa proposta pode facilitar “o desenvolvimento das competências” laborais, segundo Durrive (2007, p. 298), ou ainda o que Paulo Freire conceitua de proposições baseadas em um “*falar com*” e não um “*falar aos outros*”, de “cima para baixo”. Isso porque tal proposta concebe a formação como uma possibilidade de o trabalhador adquirir meios para gerir uma situação que muda sem cessar.

Segundo Durrive (2007), a Ergoformação constitui-se um meio

- de apreender, um pouco que seja, a vivência no trabalho que escapa ao que está no registro do emprego e do ofício;
- de colocar a partir daí férteis questões, o que é fundamental para progredir em um percurso de inserção profissional.

Essa abordagem é original porque ela considera o trabalho no seu âmago, o que indica o prefixo <<ergo>>. Ninguém vive no lugar do outro; é então associando estreitamente aquele que trabalha que construímos um saber sobre a vivência no trabalho. A energia que ele investe para realizar as tarefas em um contexto que muda sem cessar leva-o a ser criativo, produtivo, a ter coisas novas a dizer sobre o trabalho em questão (DURRIVE, 2007, p. 298).

A intenção aqui não é induzir proposições formativas, mas esclarecer que, para além do que está posto como padrão de formação continuada nessa Rede de Ensino, existem outras possibilidades de formação para o professor a ser exploradas. Proposições que possibilitem ao professor alfabetizador fazer uso de si para reelaborarem a articulação entre os saberes procedentes da experiência com os já formalizados no *corpus* disciplinar. Nisso, a formação continuada poderia avançar de proposições geradas a partir de hipóteses de antecipação às necessidades do alfabetizador para uma proposta formativa que parta da escuta, que realize um diagnóstico inicial sobre as necessidades formativas. Desse modo, preparar-se-ia para “o encontro com os usos de si, algo nunca precisamente antecipável” (SCHWARTZ, 2011, p. 26), e que nunca será “revivido” nas turmas encontradas, pois cada encontro formativo geraria uma

---

<sup>48</sup>Sobre a Ergoformação, conferir mais explicações em: JACQUES, Anne-Marie; DURRIVE, Louis. O formador ergológico ou “Ergoformador”: uma introdução à ergoformação. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: UFF, 2007.

demanda diferenciada e inédita, de acordo com as demandas formativas dos professores cursistas.

Nesse sentido, Garcia (2008, p. 25) contribui para tal proposição ao destacar a necessidade de se partir do trabalho real das escolas:

Se a prática pedagógica é o ponto de partida e o destino de nossa intervenção, as propostas que selecionamos são o resultado de nossa pesquisa em sala de aula e de nosso diálogo com as alunas/professoras em nossa própria sala de aula. Procuramos reconstruir coletiva e individualmente os significados trazidos pelas professoras, socializados por nós a partir da seleção que fazemos da produção científica disponível.

Nota-se que, dessa forma, não se nega ou tampouco se toma o que os professores já realizam em sala como algo errado ou menor, mas se pretende partir disso mediante discussões não hierarquizadas para que os professores reflitam e se sintam capazes “de orientar sua prática pedagógica (...) construindo um novo fazer que tivesse o sentido de aperfeiçoar o que já vem sendo desenvolvido” (ESTEBAN, 2015, p.141).

Para direcionar o trabalho de fortalecimento dos coletivos de trabalho enfocando o trabalho dos professores alfabetizadores, faz-se necessário estabelecer um processo de escuta ativa acerca do perfil dos envolvidos para que a escola pense junto sobre seus desafios e se proponha a alavancar projetos de mudança em comum. Nesse sentido, um fazer coletivo vai sendo delineado pelos próprios trabalhadores do ensino, buscando problematizar questões como: O que fazemos? Como fazemos? Como podemos fazer melhor? Como mudar? O que fazer frente às dificuldades de aprendizagem? O que fazer com as famílias para o êxito dos alunos?

Todas essas questões fomentam discussões sobre os sentidos e significados do ensinar e do aprender a ensinar nesse processo. Esse ponto de partida possibilita considerar a “escola real”, o que está sendo vivido, realizado, nas práticas cotidianas de sala de aula. Também é necessário que mudanças estruturais na forma de organizar o trabalho do professor alfabetizador se deem nessa mesma perspectiva, ou seja, as orientações e o acompanhamento do trabalho de apoios técnico-pedagógicos e dos professores coordenadores precisam ser desenvolvidos nesse mesmo entendimento, diagnosticando as necessidades reais desses sujeitos para direcionar o trabalho de orientação e acompanhamento para toda a rede de ensino.

Como reflexão acerca das reais necessidades formativas dos alfabetizadores, a professora analisada apresenta um elemento que pode ser ricamente explorado na formação continuada de professores e que dificilmente aparece na fala dos docentes por evidenciar uma fragilidade:

Tenho dificuldade de planejar atividades diferenciadas para trabalhar com níveis diferentes de leitura e escrita ao mesmo tempo na sala de aula. Isso demanda muita atenção para trabalhar com duas coisas diferentes ao mesmo tempo e dar respostas diferentes aos diferentes grupos (PROFESSORA 2).

A Professora 2, no início do ano letivo, chegou a atender crianças com diferentes níveis de apropriação da escrita na mesma sala de aula: algumas crianças têm nesse momento seu primeiro contato com a escrita e ainda utilizam garatujas, outras já escrevem aleatoriamente letras do nome, algumas escrevem algumas palavras com sílabas canônicas e/ou já possuem pelo menos a base alfabética. Isso demanda da profissional um planejamento de atividades que contemple essas diferentes necessidades, visto que trabalhar da mesma forma com todas as crianças impedem-nas de avançar no processo de apropriação da escrita. Isso porque é o diagnóstico da criança que direciona o professor alfabetizador sobre o que ele precisa ensinar e os meios a ser utilizados.

A verbalização da profissional quanto à sua dificuldade de trabalhar com uma turma de alfabetização heterogênea externaliza uma necessidade formativa voltada para a proposição de atividades relacionadas ao mesmo conteúdo com uma gradação de desafios a diferentes crianças atendidas ao mesmo tempo em sala de aula. Essa parece ser uma demanda de trabalho complexa e até mesmo complicada para alfabetizadores que se utilizam do método silábico e desejam que ao final do agrupamento A seus alunos estejam lendo e produzindo textos com autonomia.

Percebeu-se, em diferentes falas da professora, a necessidade de esclarecimentos acerca do conceito de texto e como desenvolver um trabalho de alfabetização com textos a partir de uma perspectiva discursiva, superando proposições sem sentido aos educandos, e que até então tem se materializado no uso de “pretextos” e “exercícios e atividades que, ao pretenderem ajudar a criança a passar da fase silábica para a alfabética, reproduzem a mesma lógica que defende a necessidade de a criança precisar ser preparada para se alfabetizar” (ARAÚJO, 2008, p. 92).

Tal questão evoca retomar a discussão ergológica sobre o agir competente nas situações de trabalho. E sobre isso a Ergologia pontua a “competência industriosa” (SCHWARTZ, 1998, 2007) como “uma síntese de ingredientes heterogêneos, entre os quais alguns se situam em polos opostos da relação entre a inteligência e o meio de ação” (SCHWARTZ, 1998, p. 132). Para a Ergologia, segundo Durrive e Schwartz (2007), o agir competente demanda o desafio de “re-criar” no nível micro singularidades e variabilidades a ser geridas. Esses “ingredientes” da competência profissional não se articulam facilmente, e, segundo Durrive e Schwartz (2007), isso envolve o domínio sobre três elementos:

- *O domínio dos protocolos numa situação de trabalho*, o que comporta os saberes formais, teóricos, voltados para a realização de uma tarefa, são os saberes aprendidos de forma antecipada (*ex-ante*) à experiência, ao momento de estar frente a uma situação real. Supõe um descentramento com relação à situação e criam-se as noções prévias sobre o que se pede como orientação para o trabalho. Esses saberes são fruto de um aprendizado progressivo e podem ser avaliados, fixados, determinados antes que a ação seja criada.

- *O domínio sobre o histórico das situações de trabalho*, o que abarca um saber, uma sabedoria que é adquirida na experiência, no trato com as situações do ofício. Experiências essas em que o trabalhador acaba gerindo coisas que extrapolam as prescrições dos protocolos, e assim ele “gere furos das normas”. Essa habilidade que se adquire com o tempo é fruto de uma longa aprendizagem ao longo da vivência no ofício. Constitui-se algo sempre singular e possibilita a qualificação e a consolidação de saberes, bem como o ganho com o conhecimento e a bagagem adquirida.

- *O domínio sobre os “inéditos das situações” laborais*. Aqui se destaca a capacidade do trabalhador em tomar decisões assertivas, a partir do enfrentamento entre a regra (geral) e as demandas de cada caso (específico). Nas escolhas do trabalhador, é necessário realizar uma outra ação – o “trabalho dos valores” entre o que “vale” para o meio de trabalho e o que o sujeito toma como “seu meio” para “fazer valer” as normas consideradas por ele como importantes. De uma maneira bem compreensível, isso demanda um debate de normas para gerir os “inéditos das situações laborais”, almejando a decisão mais pertinente frente a determinada demanda, articulando os saberes em desaderência (normas, regulamentos, procedimentos, entre outros) às competências “práticas”, aderentes à ação.

Nessa discussão, a professora em questão demonstrou, ao longo das observações e entrevista, a forma singular com a qual ela articula e acaba gerindo os ingredientes de sua competência profissional. Seja ao não adotar um método fechado, embora opte, na maioria do tempo, pelo método silábico de alfabetização, e até mesmo por “dosar” seu envolvimento a ponto de “não adoecer” e ao mesmo tempo garantir que os objetivos do seu trabalho sejam alcançados.

Porém, uma questão resta intrigante na pesquisa: por que essa professora que aponta dificuldades em trabalhar com a heterogeneidade dos alunos em sala não aproveita os conhecimentos evocados nos diversos cursos de formação continuada, ofertados por essa Rede de Ensino que ela alega ter frequentado? E mais uma vez Schwartz (2007) traz elementos para se refletir que uma certa forma de relacionamento com o saber, também totalmente original, estabelecida por essa professora foi realizada. Schwartz (1998, p. 129) discute essa relação com

o saber considerando o seguinte questionamento: “que valor tem o meio, quais são seus horizontes de uso para que a pessoa deseje apropriar-se das ferramentas formais (embora parciais) de seu domínio?”. Essa questão é provocadora porque motiva a compreender o engajamento dos trabalhadores na educação permanente e, conseqüentemente, na relação com o saber como envolvimento, estabelecimento de sentido e de valor quanto a problematizações sobre o próprio trabalho. Também se faz importante por tratar do “desejo”, desejo de saber e aprender, de se colocar no mundo, de mobilizar a pessoa a se esforçar para contribuir com qualidade do seu trabalho.

E como mobilizar desejos na formação continuada? Talvez Paulo Freire aponte caminhos ao trazer como ponto inicial das proposições formativas o processo de escuta ativa dos sujeitos em aprendizagem, o que os motiva e quais suas necessidades e desejos? Tudo isso deve ser considerado nas propostas formativas.

Uma possibilidade interessante de formação de alfabetizadores é mostrar formas de se materializar as discussões propostas por Paulo Freire, João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, articulando as dimensões discursivas e notacionais do ensino na alfabetização. Nesse sentido, pontua-se a necessidade de ser desenvolvida a competência técnico-pedagógica do professor, articulando a discussão conceitual da alfabetização à competência de se utilizar dos inéditos das situações laborais.

### **Sobre um trabalho que também transforma a pesquisadora**

Em relação com o meio, espaço da presente pesquisa, a pesquisadora foi exposta a questões que lhe possibilitaram ver, perceber e melhor compreender a forma como se desenvolve de maneira singular o ofício de alfabetizar na profissão docente. Verificou-se a necessidade humana de renormalização perante um meio que a todo tempo nos põe questões e nos solicita capacidade normativa para gerir um trabalho que não acontece por si só, demandando a intervenção humana.

As contribuições de Yves Schwartz e Paulo Freire para a compreensão das singularidades postas no trabalho docente, a *boniteza do ato de ensinar* e a primordialidade de transformar esse trabalho e a realidade mostram a necessidade de se instaurar cada vez mais uma relação dialógica e espaços de interlocução entre os diferentes sujeitos nos diferentes espaços dessa Rede de Ensino: Os que elaboram as políticas públicas voltadas para a alfabetização, os responsáveis por direcionar a formação continuada, os professores alfabetizadores, os professores coordenadores que trabalham com os anos iniciais da educação

fundamental e os apoios técnico-professores que orientam as ações no ciclo de alfabetização, denominado Ciclo I para a RME Goiânia.

Os pontos destacados neste estudo constituem-se elementos para, em uma perspectiva ergológica, perceber, analisar, intervir e transformar o trabalho de alfabetizar crianças. Dessa forma, ao longo do texto, foram postas questões que ora questionam e, em outros momentos, apontam possibilidades de melhor orientar o trabalho, considerando o trabalhador. Tem-se agora uma demanda complexa a ser desenvolvida por muitas mãos: propor orientações e formação continuada que articulem os saberes acadêmicos com os saberes da experiência dos professores, que considerem os “furos das normas”, bem como instaurar grupos de encontros temáticos para que os alfabetizadores discutam os problemas comuns que eles enfrentam no cotidiano, a partir de uma perspectiva de um trabalho pensado e realizado *com* e não *para* os professores.

Em atividade de pesquisa, durante vários momentos a pesquisadora se percebeu em desconforto intelectual pela forma com que os sentidos para a apropriação da linguagem escrita eram de certa forma anulados pelas atividades propostas. Porém, foi a partir desse desconforto que se gestou uma abertura para entender as escolhas dos sujeitos pesquisados. Esse fato gerou amadurecimento para não julgar a ação do outro, mas sim buscar compreender o que de fato fundamenta e sustenta tais ações, a riqueza do gesto fino evidenciado nos modos operatórios das professoras analisadas, para só então, a partir daí, pensar formas para intervir e fazer avançar a discussão sobre o tema. Isso impactou de maneira positiva a experiência vital da pesquisadora, transformando a sua própria maneira de trabalhar. A partir disso, ela finaliza esta experiência formativa com um depoimento pessoal em 1ª pessoa:

A pesquisa e o contato com a discussão ergológica transformaram o meu olhar para a discussão sobre o trabalho e também reavivaram os sentidos do meu próprio trabalho. Como pesquisadora, percebi a exigência ética da insuficiência de meus saberes, perante isso foi necessário “ir ter com outros”, os representantes do ofício, meus colegas de *métier*, que me mostraram a necessidade de buscar um trabalho mais articulado: na, com e pela escola, no sentido de construir coisas juntos, a partir da perspectiva de um *fazer com* e não *para* eles.

Paulo Freire ampliou minhas percepções ao propor uma “metodologia” dialógica com base na escuta atenta do outro, na construção compartilhada do conhecimento e no conceito de alfabetização que extrapola a leitura da palavra para a leitura da realidade no intuito de transformá-la. Schwartz contribui para minha qualificação quando direciona reflexões acerca da necessidade de se buscar compreender as demandas e os desafios postos às experiências reais de trabalho dos alfabetizadores, e suscita o questionamento sobre o que dá sentido ao trabalho,

ou seja, o que está por trás das escolhas postas pelo trabalhador, em um trabalho que nunca é feito sozinho.

Ambos, Schwartz e Freire, pontuam a necessidade de se estabelecer espaços coletivos de diálogo entre os trabalhadores, em uma perspectiva de um trabalhar *com*, no intuito de um ensinar e aprender coletivo que mobiliza e elabora saberes no polo em aderência e no polo em desaderência à atividade. Sou eternamente grata por essa oportunidade e pelo que ela agregou ao meu corpo-si.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana B. C., MORAIS, Arthur G.; FERREIRA, Andréa Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED. v.13, n. 38, maio/ago. 2008.
- ALMEIDA, Maria I. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2000.
- ALVES, Thiago; PINTO, José M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/jun. 2011.
- ALVES, Wanderson Ferreira. *A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de Ensino Médio*. 2009. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ALVES, Wanderson Ferreira. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da Ergonomia da atividade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPED, 2015.
- ALVES, Wanderson Ferreira. Avaliar e gerir: força e miséria de um ideário presente nas políticas educacionais contemporâneas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n.64, jan./mar. 2016.
- AMIGUES, René. Enseigner un acte d'institution. In: AMIGUES *et al.* *Comment l'enfant devient élève: les apprentissages à l'Ecole Maternelle*. Paris: Retz, 2003.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- AMORIM, R. M. A. *Os sentidos e significados do sucesso escolar*. São Paulo: Clube dos Autores, 2016.
- ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdos? In: GARCIA, Regina Leite (Org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 83-104.
- ARENA, Dagoberto Buim. Espaços vazios, marcas de transgressões de margem: indicadores textuais de aproximação e distanciamento. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2006.
- ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte: UFMG, 1985. (Tese de Titular. UFMG-FE).
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa-Portugal : Edições 70, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec/ Annablume, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BIDET, Alexandra. *L'engagement dans le travail, qu'est-ce que le vrai boulot?* Paris: P. U. F., 2011.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais*. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- BORGES, Maria. Elisa. Siqueira. Trabalho e gestão de si – para além dos “recursos humanos”. *Cad. Psicol. Soc. Trab.*, São Paulo, v. 7, dez. 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BRITO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 51-68.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: O duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-72.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009a.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009b.
- CANGUILHEM, George. *O normal e o patológico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.
- CANGUILHEM, George. Meio e normas do homem no trabalho. *Pro-Posições*, Campinas, v.12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001.
- CANGUILHEM, George. *O conhecimento da vida*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2012.
- CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita. História e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Linguagem e Educação).
- CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CLOT, Yves.; FAÏTA, Daniel. Genre et style em analyse du travail. *Travailler*, n. 4. p. 7-42, 2000.

- CLOT, Yves. O trabalho docente em suas dimensões individuais e coletivas. Conferência proferida no *Colóquio Internacional "Le travail enseignant au XXI Siècle"*, realizado em março de 2011 em Lyon, França, 2011. Tradução: Wanderson Ferreira Alves.
- CORREIA, Joelma Reis. A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* 2013. Goiânia: ANPEd, 2013.
- COSTA-MACIEL, Debora Amorim Gomes da; BARBOSA, Maria Lucia Ferreira de Figueiredo. Ah, eu acho a oralidade muito importantíssima, meu Deus!: A propósito da prática docente no ensino da oralidade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. *Anais...* Porto de Galinhas-PE: ANPEd, 2012.
- CUNHA, D. M. Saberes, qualificações e competências: Qualidades humanas na atividade de trabalho. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 28., Caxambu, 2005. *Anais...*Caxambu: ANPEd, 2005.
- CUNHA, D. M. Atividade humana e produção de saberes no trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., Recife, 2006. *Anais...*Recife: Endipe, 2006.
- CUNHA, D. M. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 30., Caxambu, 2007. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2007.
- CUNHA, D. M. Ergologia. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- CUNHA, Daisy Moreira; ALVES, Wanderson Ferreira. Da atividade humana entre Paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 17-34, jun. 2012.
- DAVEZIES, Philippe. Um affaire personnelle? In: THÈRY, Laurence (Dir.) *Le travail intenable: resistir collectivement à l'intensification du travail*. Paris: La Découverte, 2010.
- DE PAULA, Fräulein Vidigal; LEME, Maria Isabel da Silva. A importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades na aquisição da leitura. In: MALUF, Maria Regina (Org.) *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 91-118.
- DI RUZZA, R; SCHWARTZ, Yves. De l'activité militante à élaboration de savoir. *Education Permanente*. Paris, n. 1, v. 154, p. 1-9, 2003.
- DURRIVE, Louis; SCHWARTZ, Yves *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007.
- DURRIVE, Louis; SCHWARTZ, Yves. Revisões Temáticas: Glossário de Ergologia. *Laboreal*. Volume IV, n. 1, 2008.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Trabalhando com cartas – a construção do conhecimento como processo dialógico. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 125-146.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Nova Coleção Questões da Nossa Época).

- FERNANDES, Andrea da Paixão. Alfabetização de jovens e adultos em espaços não-formais e interfaces com as políticas neoliberais em educação: uma reflexão sobre a década de 1990. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Ditos e Escritos v. IV. Tradução de Lucia Advlar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra:1979b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *QUE FAZER: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GADOTTI, Moacir. Alfabetização e letramento: Como negar nossa história? In: ZACCUR, Edwiges (Org.) *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 11-12.
- GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.
- GAMA, Ywanoska. Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPEd, 2015.
- GARCIA, Regina Leite (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GATTI, Bernadete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.
- GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. 2011. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 13-32.
- GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. Campinas: Autores Associados, 2003.

- GOULART, Cecília A. Letramento e polifonia: um estudo de processos discursivos no processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, 2001.
- GOULART, Cecília M. A. *et al.* *A Alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Regimento Interno da SME* (Decreto n.º 1981, de 8 de julho de 2016). Goiânia: Diário Oficial do Município, 1981.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Escola para o Século XXI. Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Prefeitura de Goiânia, 1998. Aprovada pelo Conselho Estadual de Educação de Goiânia (Resolução n.º 266, de 29 de maio de 1998).
- GOIÂNIA. *Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia*. Lei complementar n.º 091, de 26 de junho de 2000.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia (Resolução n.º 214, de 9 de dezembro de 2004).
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Regimento das Escolas Municipais*. Aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia (Resolução CME n.º 144, de 29 de setembro de 2004).
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2008. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia (Resolução n.º 119, de 25 de junho de 2008).
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia (Resolução n.º 240, de 17 de dezembro de 2008).
- GOIÂNIA. *Orientações sobre a análise e utilização dos resultados da Avaliação Diagnóstica da SME*. Goiânia: SME, 2018.
- GUÉRIN, F. *et al.* *Compreender o trabalho para transformá-lo - a prática da Ergonomia*. Trad. Giliane M. J. Ingratta, Marcos Maffei. São Paulo: Edgard Blücher/ Fundação Vanzolini, 2001.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- JÀEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 74-90, 1991.
- KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: KLEIMAN, Angela (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 173-200.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- KREUTZ, Lúcio. Magistério: Vocação ou profissão? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.
- LEONTIEV, Aléxis. *Activité, conscience, personnalité*. Trad. de Geneviève Dupond e Gilbert Molinier. Paris: Éditions do Progrès, 1984.

- LIMA, Natalia Valadares; PETRUS, Ângela Márcia Ferreira; CUNHA, Daisy Moreira. A produção de saberes no trabalho: Qual o valor dos saberes investidos? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 15, n.31, jul./dez. 2013.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Educação como tecnologia: ensaio sobre as transformações do trabalho docente*. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1979.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MONTEIRO, Hilda Maria. Aprendizagens de uma professora alfabetizadora após a formação inicial. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 27., Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2004.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Caderno Cedes*, Campinas, ano XX, n. 52, nov. 2000.
- NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Notas sobre as implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia M. M.; FERREIRA, Norma Sandra de A. *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 65-84.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127- 1144, set./dez. 2004.
- OLIVEIRA, Solange Alves de. Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., Goiânia, 2013. *Anais...* Goiânia: ANPEd, 2013.
- PAIVA, Angela R. Apresentação. In: MATTOS, Patrícia. *A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006. p.11-14.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: Introdução crítica*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.
- PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista Fac. Educ.*, São Paulo, v.19, n.1, p. 103-109, jan./jun. 1993.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos (Org.). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 178-201.
- PETRUS, Ângela Márcia Ferreira. *Da atividade de trabalho nos trilhos ao debate político e epistemológico sobre penosidade*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade do Porto. Belo Horizonte, 2017.
- RESENDE, Márcia Aparecida; GERKEN, Carlos Henrique de Souza. A atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto das políticas públicas em Minas Gerais: uma análise a partir de núcleos de significação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ANPEd, 2013.
- ROJO, Roxane. (Org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 173-204.

- ROJO, Roxane. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Orgs.). *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Musa/UFJF/Inep/Comped, 2002. p. 31-52.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.
- SÁ, Nicanor Palhares de. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.57, p. 20-29, maio 1986.
- SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.
- SANTOS, Eloisa Helena. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n.7, jul./dez. 2000.
- SANTOS, Eloisa Helena. Uma perspectiva de análise sobre os saberes no trabalho. In: NOZAKI, Izumi (Org.). *Educação e Trabalho: trabalhar, aprender, saber*. Campinas: Mercado de Letras; Cuiabá: Ed. UFMT, 2008. p. 147-160.
- SAVIANI, Demerval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.7, n.1, p. 286-293, jun. 2015.
- SCHWARTZ, Yves. Trabalho e valor. *Revista Tempo Social*, São Paulo, v. 8, n.2, 1996.
- SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação & Sociedade*, Campinas: ano XIX, n. 65, dez. 1998.
- SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. *Pro-Posições*, Campinas, v.1, n. 5, p. 34-50, jul. 2000.
- SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. *Revista Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v.13, n.1, p. 21-34, jan./jun. 2003.
- SCHWARTZ, Yves. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2003, Cuiabá. Trabalho e Educação: trabalhar, aprender, saber. *Anais...* Cuiabá: UFMT, 2003.
- SCHWARTZ, Yves. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, Marcelo et al. (Orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 23-36.
- SCHWARTZ, Yves. Entrevista: Yves Schwartz. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2006.
- SCHWARTZ, Yves. Reflexão em torno de um exemplo do trabalho operário. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007. p. 37-46.
- SCHWARTZ, Yves. Un bref aperçu de l’histoire culturelle du concept d’activité: A short insight of cultural history of the concept of activity, *Activités*. 2007. Disponível em: <<http://activites.revues.org/1728>; DOI: 10.4000/activites.1728>. Acesso em: 21 out. 2018.

- SCHWARTZ, Yves. Uso de si e competência. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. p. 207-223.
- SCHWARTZ, Yves. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P.; SOBOLL, L. A. *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 132-166.
- SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 19-45, 2011.
- SCHWARTZ, Yves. Intervenção, experiência e produção de saberes. *Revista Serviço Social & Saúde*, Campinas, v. X, n. 12, dez. 2011.
- SCHWARTZ, Yves. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul./set. 2014.
- SCHWARTZ, Yves; DUC, Marcelle; DURRIVE, Louis. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EdUFF, 2007.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOARES, Magda; MACIEL, Francisca (Org.). *Alfabetização no Brasil - O estado do conhecimento*. Brasília, DF: Inep/MEC, 2000.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Minas Gerais: Lê, 1998.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004a.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004b. p. 89-114.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, jan. fev. mar. abr. 2004. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2004c.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 54-67.
- SILVA, Alexsandro da. Ensino de Gramática/ análise linguística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. *Anais...* Porto de Galinhas-PE: ANPEd, 2012.
- SILVA, Ceris S. Ribas de. Como os professores utilizam os novos livros didáticos de alfabetização avaliados com as maiores menções pelo PNLD. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2004.
- SILVA, Claudia Osorio da; RAMMINGER, Tatiana. O trabalho como operador de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.19, n.12, p.4751-4758, 2014.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. (Coleção Educação Contemporânea).
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez. O ensino como trabalho – O professor como trabalhador. *Caderno de Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 44, p. 339- 351, jan./jun. 2003.
- SOUZA, Ivânia Pereira Midon de; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. *Anais...* Porto de Galinhas-PE: ANPEd, 2012.
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.
- STREET, Brian. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R (Ed.). *The written world: studies in literate thought and action* Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.
- STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Brasil sobre o letramento*, outubro de 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TAYLOR, Frederick W. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1995.
- TELLES, Ana Luiza; ALVAREZ, Denise. Interfaces Ergonomia-Ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, Marcelo *et al.* (Orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 63-90.
- TRAJANO, Ana Rita Castro. *O trabalho no SAMU e a humanização do SUS: saberes-atividade-valores*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2015. p. 267-298.
- VIEIRA, Luciene Cerdas; GUARNIERI, Maria Regina. As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2007.
- VIEIRA JÚNIOR, P. R.; SANTOS, E. H. A gênese da perspectiva ergológica: cenário de construção e conceitos derivados. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 83-100, jan./abr. 2012.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José C. Neto, Luiz S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2006.
- WISNER, A. *A inteligência no trabalho*. São Paulo: Fundacentro, 1994.
- WISNER, A. Questões epistemológicas em ergonomia e análise do trabalho: In: DANIELLOU, François (Coord.). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgar Blücher, 2004. p. 8-10.

**ANEXOS**

## ANEXO A: Plano de Ação da escola campo (2018)

Nº	INDICADORES	AÇÕES
<b>1.Implementação de proposta para alfabetização</b>		
1.1	Proposta pedagógica para alfabetização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Disponibilizar para cada professor cópia da proposta de alfabetização;</li> <li>•Os professores devem recorrer às orientações da proposta pedagógica para a alfabetização nos momentos de avaliação e reuniões pedagógicas referentes a esse assunto;</li> <li>•Todos os professores devem garantir a elaboração e efetivação dos planejamentos semanais, sendo estes acompanhados pela equipe diretiva da escola e apoio pedagógico da CRE.</li> <li>•Os planos de aula dos professores e outros projetos devem ser elaborados considerando as orientações da proposta pedagógica;</li> <li>•A proposta de alfabetização será revisada periodicamente;</li> <li>•Organização do tempo priorizando a leitura e a escrita espontânea. A variedade de gêneros textuais, os textos didáticos contemplando as outras áreas do conhecimento. As atividades sequencias e as esporádicas.</li> </ul>
1.2	Elaboração e realização dos planos de aula dos professores.	
1.3	Atualização dos conhecimentos sobre alfabetização e discussão do trabalho realizado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Será oportunizado representantes do coletivo de professores nas formações oferecidas pela SME ou MEC;</li> <li>•Será realizado reuniões pedagógicas periódicas com professores e coordenação com o objetivo de discutir a prática alfabetizadora;</li> <li>•Realizar estudos e discussões de textos sobre a prática de alfabetização nas reuniões pedagógicas;</li> <li>•Periodicamente o coordenador pedagógico acompanhará algumas aulas para orientar e acompanhar os professores na melhoria da sua prática;</li> <li>•Será solicitado nos acompanhamentos pedagógicos assessoria da URE para o aperfeiçoamento da proposta de alfabetização.</li> </ul>
1.4	Orientações aos familiares (pais, mães e outros responsáveis) para incentivar as crianças a ler, escrever e contar histórias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Nos momentos de interação com as famílias (plantões para repasse das avaliações, reuniões gerais, etc), a discussão sobre o processo de alfabetização será contemplada na pauta;</li> <li>•Oportunizar a participação dos pais em momentos de apresentações culturais (entrada dos alunos, momento cívico, atividades festivas, conclusões de projetos, etc.);</li> <li>•No cotidiano o coletivo de professores irá incentivar as famílias a:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1-Lerem para e com as crianças;</li> <li>2-Prestarem atenção quando os filhos mostram algo que fizeram;</li> <li>3-Lerem com as crianças os textos que fazem parte do dia-a-dia da família (bulas de remédio, receita culinária, gibi, biblia, rótulos, revista, livros...);</li> <li>4-Terem livros infantis em casa;</li> <li>5-Levarem os filhos em bibliotecas, livrarias;</li> <li>6-Fazerem empréstimos de livros da sala de leitura e levá-los para casa.</li> </ol> </li> </ul>
<b>2.Existência de práticas alfabetizadoras</b>		
2.1	Incentivo à leitura diária e disponibilização de materiais nas salas de aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Os professores organizarão os ambientes das salas de aula de forma que os alunos tenham acesso, cotidianamente, a materiais como: livros diversificados; revistas, gibis, suplementos infantis e jornais; cartelas com nomes dos alunos; letras móveis; jogos com letras e palavras; produções das próprias crianças, com desenhos e escritas; dicionários.</li> </ul>
	Realização diária de atividades de produção escrita planejada para a aprendizagem progressiva do funcionamento da escrita.	<p>No trabalho desenvolvido com os alunos os professores contemplarão atividades que promovam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Análise dos sons da fala (desenvolvimento da consciência fonológica);</li> <li>•Reconhecimento de letras e palavras;</li> <li>•Análise e comparação de palavras;</li> <li>•Ditados com análise posterior do aluno e do professor sobre o que foi escrito;</li> <li>•Produções escritas individuais;</li> <li>•Produções escritas em grupo;</li> <li>•Análise e correção da própria escrita;</li> <li>•Registro escrito do que se lê em voz alta por alunos e professores;</li> <li>•Escrita de músicas cantadas na sala de aula;</li> <li>•Jogos com palavras;</li> </ul>

## **ANEXO B: Roteiro de entrevistas semiestruturadas**

### **Identificação: Professora X**

#### **Temática: Sobre aspectos da vida que o constituíram sujeito leitor**

- 1- Que memórias você tem sobre as interações de momentos de leitura e escrita da sua infância?
- 2- Quais memórias sobre a leitura e a escrita sobre o período em que você cursou o ensino fundamental?
- 3- Qual a sua relação com a leitura e a escrita a partir disso?
- 4- Quem lia para você? Em quais momentos? Que tipo de leitura?
- 5- Que marcas foram deixadas em você quanto ao seu processo de alfabetização? O que você lembra desse período?
- 6- O que você costuma ler hoje em dia? Quando você realiza essas leituras? Por quê? Para que?

#### **Temática: Sobre a sua formação**

- 1- Você cursou o ensino fundamental e o ensino médio em escola pública ou particular?
- 2- Quais memórias das suas vivências escolares te marcaram em relação a esse período?
- 3- Em qual universidade você estudou?
- 4- Por que você escolheu ser professora? Foi uma escolha?
- 5- Você trabalhou durante a sua graduação? Caso sim, a atividade realizada estava relacionada diretamente ao ensino?
- 6- Dos autores estudados durante a licenciatura, quais marcaram você? Por quê?
- 7- Durante a sua graduação, você viu alguma disciplina específica sobre o processo de alfabetização?
- 8- Quanto a Alfabetização, você se lembra de algum autor específico?
- 9- Você fez curso de pós-graduação? Caso sim, qual o tema?
- 10- Você tem formação específica em Alfabetização? Quais cursos você realizou?
- 11- Você realizou cursos de formação continuada em alfabetização pela Gerência de Formação da SME? Caso sim, esse curso acrescentou conhecimentos à sua prática?

#### **Temática: Sobre as polêmicas do tema alfabetização - velhas e novas práticas**

- 1- O que você acha da polêmica sobre “novas e velhas formas” de ensinar a ler e escrever?
- 2- Como foi sua primeira experiência em uma turma de alfabetização?
- 3- Existia clareza quanto ao que deveria ser realizado?
- 4- Onde você consultava o que deveria ser feito e como deveria ser feito?

5- Existia alguma pessoa na escola a qual você podia recorrer para tirar dúvidas ou buscar orientações específicas sobre a alfabetização?

### **Temática: Sobre o trabalho**

- 1- Quanto tempo de experiência você tem em turmas de alfabetização?
- 2- Quantos anos de trabalho você tem enquanto professora?
- 3- Em quantas escolas você já trabalhou?
- 4- Há quanto tempo você trabalha nessa escola?
- 5- Quantas horas por dia você trabalha como professora?
- 6- Por quantos anos você tem trabalhado com essa carga horária?
- 7- Você é concursada? Caso sim, em quantos períodos? A quanto tempo?
- 8- Você tem dobra de carga horária (ou seja, possui um contrato precário de trabalho que pode ser interrompido a qualquer tempo)? Essa dobra corresponde ao período em que você está em sala na turma de alfabetização?
- 9- Quantas pessoas moram na sua casa?
- 10- Você é a única pessoa responsável pelo sustento da sua casa? Caso não, quem são as pessoas que dividem essa responsabilidade com você?
- 11- Qual é a renda mensal total da família se somarmos as pessoas que moram na sua casa?
- 12- Quais mudanças você percebe no exercício da sua prática como alfabetizadora, ao comparar o seu primeiro ano como alfabetizadora e atualmente?
- 13- Qual o aprendizado mais importante que sua experiência lhe ensinou ao longo desse tempo?
- 14- O que é estar alfabetizado para você?
- 15- Como você alfabetiza?
- 16- Quais atividades você realiza que são imprescindíveis para ensinar a ler e escrever?
- 17- É possível que a criança saia do agrupamento A (primeiro ano da educação fundamental) lendo e escrevendo com autonomia?
- 18- Você acha que é necessário estabelecer critérios para que o professor se module na turma A? Quais?

### **Temática: Sobre a articulação com o coletivo de professores**

- 1- Como é a sua relação com o livro didático de alfabetização? O livro adotado contribui no quê? Qual o nome do livro? Quem faz a escolha do material?
- 2- Você recebe orientação pedagógica para realizar o seu trabalho? De quem?
- 3- Existem orientações escritas sobre como você deve realizar o seu trabalho na alfabetização? Onde encontrá-las?
- 4- Quais atividades que constam no seu planejamento semanal são fundamentais para que as crianças avancem na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética?

- 5- Quais atividades você realiza para que as crianças ampliem o conhecimento de mundo e se mobilizem para as atividades de leitura e escrita?
- 6- Quais espaços da escola você utiliza para realizar o atendimento individualizado e em pequenos grupos? O espaço é adequado?
- 7- Você tem a liberdade de mudar a disposição das carteiras quando necessário e previsto nas atividades que você planeja?
- 8- Existe material disponível e de forma suficiente para que você realize o seu trabalho? (jogos voltados para a alfabetização, alfabeto móvel, diferentes materiais e papéis para realizar atividades com as crianças, material de uso coletivo)
- 9- Como é a interação entre o coletivo de professores?

**Temática: Sobre a relação com a Coordenadoria Regional de Educação – CRE e a Secretaria Municipal de Educação**

- 1- Como você percebe a postura da SME para com as escolas?
- 2- Como é o relacionamento da escola com o apoio técnico professor da CRE? Como ele se comporta perante o grupo? Ele contribui com o seu trabalho?
- 3- O que falta enquanto orientação da SME para você realizar seu trabalho?

### ANEXO C: Atribuições do professor da SME Goiânia segundo os documentos legais

Atribuições do professor segundo o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia	Atribuições do professor segundo o Regimento Escolar das Escolas Municipais de Goiânia
<p>“I. ter assiduidade e pontualidade no trabalho;            II. cumprir as ordens superiores, salvo se manifestamente ilegais;            III. guardar sigilo sobre os assuntos de natureza confidencial;            IV. haver-se, em relação aos companheiros de trabalho, com espírito de cooperação e solidariedade;            V. executar sua missão com zelo e presteza;            VI. elaborar e cumprir, com participação, plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;            VII. empenhar-se pela educação integral dos alunos;            VIII. tratar os educandos e seus familiares com urbanidade e sem preferências;            IX. frequentar os cursos legalmente instituídos para o seu aprimoramento;            X. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de baixo rendimento;            XI. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;            XII. aplicar, em constante atualização, os processos de educação e aprendizagem que lhe forem transmitidos;            XIII. apresentar-se decentemente trajado;            XIV. comparecer às comemorações cívicas e participar das atividades extracurriculares;            XV. estimular nos alunos o espírito de solidariedade humana, o ideal de justiça e cooperação, o respeito às autoridades e o amor à Pátria;            XVI. comunicar à autoridade superior competente as irregularidades de que tiver conhecimento, em razão do cargo ou função que exerce;            XVII. atender prontamente às requisições de documentos, informações ou providências que lhe forem formuladas pelas autoridades e pelo público;            XVIII. colaborar com as atividades de articulação da escola com a comunidade escolar”. (GOIÂNIA, 2000, p. 15-16)</p>	<p>“I- participar do processo de elaboração, execução e avaliação da Proposta Político-Pedagógica da Escola;            II- planejar, executar, avaliar e registrar os objetivos e as atividades do processo educativo, numa perspectiva coletiva e integradora;            III- participar da proposição de diretrizes e projetos específicos da escola;            IV- planejar e realizar ações contínuas para recuperação da aprendizagem, de tal forma que sejam garantidas novas oportunidades e maior tempo de reflexão aos (às) educandos (as);            V- identificar, em conjunto com a Coordenação Pedagógica, casos de educandos (as) que apresentem necessidades educacionais específicas;            VI- discutir com o Conselho Escolar e com a comunidade da escola sobre: a) a proposta de trabalho; b) o desenvolvimento do processo educativo; c) as formas e procedimentos adotados no processo de avaliação dos(as) educandos(as);            VII- manter atualizados os Diários de Classe/Ciclo e as Fichas Individuais dos (as) educandos(as), registrando, sistematicamente, as ações pedagógicas, e o desenvolvimento dos (as) educandos(as), observando-se a avaliação contínua do processo educativo;            VII- participar de todas as reuniões para as quais for convocado(a);            IX- analisar coletivamente as causas do aproveitamento insatisfatório de educandos(as), propondo medidas para superá-las;            X- registrar e analisar as avaliações escolares, atribuindo notas ou descrevendo o desempenho do(a) educando(a), conforme a Proposta Político-Pedagógica desenvolvida;            XI- encaminhar à Secretaria Geral da escola as avaliações e os dados referentes aos (as) educandos(as), obedecendo aos prazos fixados pelo cronograma da escola;            XII- comunicar à Direção da escola os casos de suspeita ou constatação de doenças infectocontagiosas;            XIII- participar da organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação das reuniões pedagógicas;            XIV- propor, discutir, apreciar e participar da elaboração de projetos de trabalho pedagógico de forma integrada com as demais ações da escola;            XV- buscar o aprimoramento de seu desempenho profissional, bem como da ampliação de seus conhecimentos, através de: a) cursos de atualização, graduação e pós-graduação; b) seminários, encontros e outros eventos culturais e educativos;            XVI- conhecer e cumprir o Regimento Escolar, Diretrizes Curriculares, Calendário Escolar, Proposta Político-Pedagógica, bem como as leis e normas do ensino em vigor;            XVII- exercer outras atividades inerentes a sua função”. (CME, Resolução nº 144, de 29 de setembro de 2004, p. 16-17)</p>

Fonte: Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (GOIÂNIA, 2000, p. 15-16) e o Regimento Escolar das Escolas Municipais de Goiânia (CME, Resolução nº 144, de 29 de setembro de 2004, p. 16-17).

## ANEXO D: Condições físicas e materiais da escola

Espaços	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala para Diretoria;</li> <li>• Secretaria;</li> <li>• Arquivos passivos e de informação;</li> <li>• Sala para Professores;</li> <li>• Sala para Coordenação Pedagógica;</li> <li>• Sala de Leitura;</li> <li>• Depósito (pequeno, estado precário de conservação e inadequado para armazenamento de material de consumo e equipamentos de manutenção da limpeza do espaço físico) nele há uma infiltração oriunda da caixa d'água;</li> <li>• Cozinha;</li> <li>• Dois banheiros para funcionários (masculino e feminino);</li> <li>• Banheiro para alunos: masculino - 2 com 2 vasos sanitários cada um: feminino - 1 com 4 vasos sanitários;</li> <li>• Área para estacionamento dos funcionários;</li> <li>• Dois quiosques;</li> <li>• Uma quadra poli esportiva coberta;</li> <li>• Dez salas de aula;</li> <li>• Uma sala para o Ambiente Informatizado;</li> <li>• Uma sala de Recursos Multifuncionais;</li> <li>• Uma sala do módulo dentário;</li> <li>• Uma área onde é desenvolvido o projeto Horta Escolar;</li> <li>• Uma área coberta em frente a cozinha, calçada com piso de concreto original (piso encardido);</li> <li>• Um palco;</li> <li>• Três corredores calçados com piso de concreto original;</li> <li>• Parquinho infantil;</li> <li>• Um campo gramado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acervo da biblioteca que compreende mais 4.000 títulos distribuídos em: literatura infantil, infanto-juvenil, dicionários de português e espanhol, enciclopédias, Atlas, biografias, revistas, suporte para o professor (Educação) e diversos;</li> <li>• Mapas geográficos e de ciências biológicas;</li> <li>• Diversos jogos didáticos pedagógicos;</li> <li>• Jogos recreativos;</li> <li>• Dois aparelhos de TV;</li> <li>• Três Aparelhos DVD;</li> <li>• Duas câmeras fotográficas digital;</li> <li>• Duas caixas de som com saída para pendrive;</li> <li>• Uma caixa de som;</li> <li>• Quatro rádios gravadores;</li> <li>• 20 ventiladores de parede nas salas de aula;</li> <li>• 04 Ar condicionado (sala de informática, dos professores e secretaria);</li> <li>• Figurinos para apresentações culturais;</li> <li>• Coleções de apoio didático-pedagógicos;</li> <li>• Dois aparelhos projetores para Data Show;</li> <li>• Fantoches;</li> <li>• Carimbos diversos;</li> <li>• Dois microfones sem fio;</li> <li>• Um Retroprojeter;</li> <li>• Uma coleção de DVDS enviada pelo MEC;</li> <li>• Coleção CDS infantil;</li> <li>• Uma mesa de ping- pong;</li> <li>• Dicionários ilustrados de acordo com a faixa etária dos alunos enviados pelo MEC;</li> <li>• 30 dicionários de Inglês e Português;</li> <li>• Um kit infantil contendo um livro e três fantoches;</li> <li>• Uma coleção de livros do Gestor de Matemática;</li> <li>• Uma coleção do Pró Letramento enviada pelo MEC;</li> <li>• Diversos quebra-cabeça, direcionados ao Ciclo I e II;</li> <li>• Vários jogos pedagógicos;</li> <li>• Um pula – pula;</li> <li>• Computadores nas salas da coordenação pedagógica, diretoria e secretária;</li> <li>• Três máquinas de copiadoras;</li> <li>• Três impressoras;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uma luneta;</li><li>• Perfurador para encadernação;</li><li>• Uma bandinha;</li><li>• Kits Palavra Cantada;</li><li>• Dois jogos de pebolim;</li><li>• Bolas, cordas e bambolês;</li><li>• Dois bebedouros em inox com três torneiras.</li></ul>
--	--

Fonte: SOUZA (2018). Dados colhidos no campo de pesquisa com a contribuição de acervo de informações da própria escola.