



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CAMILA TRINDADE

PARA ALÉM DA ATIVIDADE DE ENSINAR:
Os sentidos do trabalho produzidos por docentes do Ciclo de Alfabetização

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Chalfin Coutinho

FLORIANÓPOLIS, SC
2018

CAMILA TRINDADE

**PARA ALÉM DA ATIVIDADE DE ENSINAR:
Os sentidos do trabalho produzidos por docentes do Ciclo de Alfabetização**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Chalfin Coutinho

FLORIANÓPOLIS
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Trindade, Camila

Para além da atividade de ensinar : Os sentidos do trabalho produzidos por docentes do Ciclo de Alfabetização / Camila Trindade ; orientador, Maria Chalfin Coutinho, 2018.

174 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

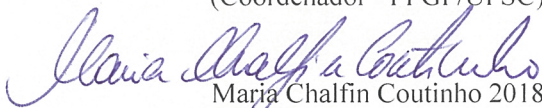
1. Psicologia. I. Chalfin Coutinho, Maria . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

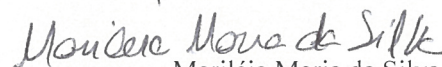
Camila Trindade


Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 20 de Fevereiro de 2018.

Dr. Carlos Henrique Sancineto da Silva Nunes
(Coordenador - PPGP/UFSC)


Maria Chalfin Coutinho 2018
(Orientadora- Dra. - PPGP UFSC)


Mariléia Maria da Silva
(Examinadora - Dra. - PPGE UDESC)


Mériti de Souza
(Examinadora - Dra. - PPGP UFSC)

Adriano Beiras
(Dr. - PPGP UFSC)

Geruza Tavares D'Avila
(Suplente - Dra. - PPGA - UFRRJ)

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo carinho e suporte em todos os momentos e por sempre me incentivar e me apoiar em todas as minhas escolhas. Assim, ao meu irmão, minha inspiração revolucionária; à minha mãe, meu exemplo de dedicação, disciplina e amor; ao meu pai, minha referência nos estudos e na vida.

À minha orientadora, professora Maria Chalfin Coutinho, por todo o acolhimento ao longo destes dois anos de mestrado, rigor e comprometimento que envolveram nossas relações, estudos e pesquisas. Agradeço especialmente por conceder a oportunidade de que eu acompanhasse e participasse das discussões da pesquisa sobre Trabalho Doméstico.

Às professoras Mariléia Silva e Mériti de Souza, pelas ricas e pertinentes contribuições que orientaram a construção deste trabalho desde o momento de qualificação.

Ao Núcleo de Estudos do Trabalho e Constituição do Sujeito – NETCOS, pelo suporte teórico e metodológico na construção de uma perspectiva crítica de estudos na área da Psicologia do Trabalho e por ser resistência na construção de uma Psicologia que esteja a serviço dos trabalhadores.

Aos queridos graduandos em Psicologia da UFSC, Giulia Oliva Grassi e Marcelo Morais, com quem eu tive a oportunidade de compartilhar aprendizados e bons encontros.

Às mulheres, Andreia Martins, Regina Borges, Geruza Tavares, Tielly Maders e Liandra Savanhago, com quem eu tive oportunidade de conhecer via UFSC, mas que os laços construídos se estendem para além da universidade. Obrigada, por tudo, sempre gurias!

À professora Susana Molon, que, desde a minha graduação, sempre com muito afeto e atenção contribuiu para a construção de muitos dos meus objetivos. À professora do curso de Pedagogia Gabriela Nogueira, que apostou nessa aluna do curso de Psicologia interessada nas discussões da Educação. À professora Cassiane Paixão, por me acompanhar ao longo do curso de graduação como docente e amiga. Obrigada professoras, sem dúvida vocês fazem parte da minha história pessoal e profissional!

Às minhas antigas colegas e amigas de graduação, Cristine Schwengber, Samanta Calcagno, Juliana Schwochow, Laila Keller, que entre presenças e ausências agradeço por fazerem e/ou terem feito parte da minha vida. Às queridas amigas de longa data, Taciana Lusa e Cláudia Biondo. Ao professor e amigo Leonardo Dorneles pela atenção de sempre e risadas compartilhadas.

À escola que me acolheu e possibilitou a realização do estudo. Às professoras e ao professor do Ciclo de Alfabetização que possibilitaram com que eu partilhasse do seu cotidiano, das suas angústias e vitórias relacionadas ao seu trabalho.

À classe trabalhadora brasileira, por financiar esta pesquisa.

QUANDO OS TRABALHADORES PERDEREM A PACIÊNCIA

As pessoas comerão três vezes ao dia
E passearão de mãos dadas ao entardecer
A vida será livre e não a concorrência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Certas pessoas perderão seus cargos e empregos
O trabalho deixará de ser um meio de vida
As pessoas poderão fazer coisas de maior
pertinência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

O mundo não terá fronteiras
Nem estados, nem militares para proteger estados
Nem estados para proteger militares prepotências
Quando os trabalhadores perderem a paciência

A pele será carícia e o corpo delícia
E os namorados farão amor não mercantil
Enquanto é a fome que vai virar indecência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Quando os trabalhadores perderem a paciência
Não terá governo nem direito sem justiça
Nem juizes, nem doutores em sapiência
Nem padres, nem excelências

Uma fruta será fruta, sem valor e sem troca
Sem que o humano se oculte na aparência
A necessidade e o desejo serão o termo de
equivalência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Quando os trabalhadores perderem a paciência
Depois de dez anos sem uso, por pura
obscelescência
A filósofa-faxineira passando pelo palácio dirá:
“declaro vaga a presidência”!

Mauro Iasi

Trindade, Camila (2018). *Para além da atividade de ensinar: processos de subjetivação e trabalho docente no Ciclo de Alfabetização*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Orientadora: Prof.a Dra. Maria Chalfin Coutinho. Defesa: 20/02/2018.

RESUMO

O presente estudo, desenvolvido a partir da perspectiva da Teoria Histórico Cultural e inserido na área da Psicologia Social do Trabalho, teve como objetivo investigar quais são os sentidos do trabalho produzidos por docentes do Ciclo de Alfabetização, em face as atuais transformações observadas no mundo do trabalho e na reestruturação da Educação Básica. Por meio de entrevistas recorrentes, fotografias e observações no cotidiano, registradas em Diário de Campo, foi desenvolvido um estudo qualitativo com três docentes do Ciclo de Alfabetização de uma escola da rede pública municipal de educação do município de Florianópolis – SC. As análises das entrevistas foram realizadas a partir da proposta dos Núcleos de Significação e para a construção das discussões foram utilizados também os registros do Diários de campo e as fotografias. A partir disso foram estruturados três Núcleos de Significação que expressam os sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes. Sendo que o primeiro que diz respeito as Histórias de Vida das(os) docentes, articuladas a partir das suas trajetórias de estudo e trabalho, o segundo que diz respeito às particularidades do trabalho de cada docente constituídas a partir das compreensões sobre o ser docente e a atuação docente e ainda articuladas no cotidiano escolar, e o terceiro núcleo que diz respeito as relações que as(os) docentes estabelecem com os outros sujeitos que compõem o seu cotidiano escolar. Por fim, observou-se que no atual contexto das transformações no mundo do trabalho e das reestruturações do Ensino Básico, especialmente no Ensino Fundamental, as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização para além da atividade de ensinar produzem sentidos sobre as suas experiências de trabalho, os quais são constituídos por movimentos e contradições.

Palavras-chave: Trabalho docente, Ciclo de Alfabetização, processos de significação, sentidos do trabalho.

Trindade, Camila (2018). *In addition to teaching activity: subjectivation processes and teaching work in the literacy cycle*. Master thesis. Psychology Post Graduation Program – Federal University of Santa Catarina. Advisor: Prof.a Dra. Maria Chalfin Coutinho. Defense: 20/02/2018.

ABSTRACT

The present study, developed from a Cultural Historical Theory perspective and inserted in a Work's Social Psychology area, had as an objective investigate which are the work's purpose produced by teachers of the Literacy Cycle, towards the current changes observed in labor's world and in restructuring of Basic Education. Through recurrent interviews, photographs and daily observations, registered in Field Diary, was developed a qualitative study with three Literacy's Cycle teachers of Florianópolis – SC public school system. Interviews' analysis was made based on the Signification Nucleuses' proposal and for making the discussions were also used Field's Diary records and the photographs. Based on this were structured three Signification Nucleuses which expresses the work's purpose produced by the teachers. Being the first one that concerns teachers' Life Stories, articulated from their trajectories of study and work, the second one concerns the work's particularities of each teacher constituted from the understandings about Being a teacher and still articulated with daily school life, and the third nucleus that concerns the relations that teachers establish with others subjects that constitute their daily school life. Finally, it was observed that the changes in labor's world and the restructuring of Basic Education, especially Elementary Education, the Literacy's Cycle teachers beside the activity of teaching they produce purposes about their work experiences, which are constituted by movements and contradictions.

Key-words: Teaching work, Literacy Cycle, signification processes, work purposes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia de uma intervenção policial na comunidade.....	49
Figura 2 – Fotografia da polícia abordando pessoas na comunidade.....	49
Figura 3 – Fotografia de um quadro com uma mensagem na sala dos professores.....	86
Figura 4 – Fotografia de um cartaz fixado no corredor da escola.....	88
Figura 5 – Planejamento do trabalho docente em casa.....	95
Figura 6 – Ônibus que realiza o trajeto até a escola.....	102
Figura 7 – Mesa da professora em sala de aula.....	103
Figura 8 – Sala de aula do primeiro ano com todos os alunos.....	104
Figura 9 – Sala de aula do primeiro ano com apenas alguns alunos.....	104
Figura 10 – Professor do terceiro ano na sala de informática.....	106
Figura 11 – Parede sala da de aula do terceiro ano.....	106
Figura 12 – Foto da rua da escola, a escola está à esquerda.....	109
Figura 13 – Foto tirada no refeitório da escola.....	109
Figura 14 – Mapa do trajeto feito pelas/os docentes da entrada do bairro até a escola....	110
Figura 15 - Fotografia de movimentação policial na frente da escola.....	111
Figura 16 - Fotografia do acesso lateral da escola.....	112
Figura 17 - Fotografia do acesso principal da escola.....	113
Figura 18- Fotografia de um cartaz colado em uma parede.....	116
Figura 19- Fotografia de um mural da escola.....	117
Figura 20- Fotografia da sala de aula do terceiro ano.....	118
Figura 21- Fotografia da sala de aula do primeiro ano.....	120
Figura 22 - Fotografia da sala de aula do segundo ano.....	121
Figura 23 - Fotografia da Hora da Brincadeira I.....	124
Figura 24 - Fotografia da Hora da Brincadeira II.....	125
Figura 25 - Fotografia do Livro da Vida do segundo ano.....	127
Figura 26- Fotografia da sala dos professores.....	131
Figura 27 - Fotografia do Livro da Vida do segundo ano.....	131
Figura 28 - Fotografia da atividade de socialização I.....	132
Figura 29 - Fotografia da atividade de socialização II.....	132
Figura 30 - Fotografia da Assembleia I.....	137
Figura 31 - Fotografia da Assembleia II.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caraterização dos estudos sobre o trabalho docente, a partir de Alves (2010).....	26
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERCORRENDO AS VEREDAS DO TRABALHO DOCENTE	15
2.1 Entre o trabalho em sua forma geral e as particularidades do trabalho docente ...	15
2.2 Articulações entre trabalho docente e a questão de gênero	27
2.3 Ensino Fundamental de nove anos, Ciclo da Alfabetização e trabalho docente ...	31
3 SOBRE O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO	36
3.1 As relações entre pensamento e palavra e a constituição dos sentidos	38
4 TRAÇANDO OS CAMINHOS DE PESQUISA	44
4.1. Considerações sobre a práxis de pesquisar	44
4.2 Articulando o tempo, o espaço e os participantes da pesquisa	45
4.2.1. Contexto de Pesquisa.....	47
4.2.2 Participantes do estudo.....	51
4.3 O processo de produzir as informações	54
4.4 O processo de compreender as informações	57
5 ARTICULAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA VIDA DE PROFESSORAS(ES)	60
5.1 Trajetórias de estudo: “ <i>Então... Estuda minha filha!</i> ”	61
5.2 Trajetórias de trabalho: “Aí tudo depende de você”	69
6 O TRABALHO DOCENTE E SUAS FORMAS DE EXPRESSÃO	80
6.1. Retratos docentes: “Então nós somos os exemplos!”	81
6.2 Trabalho em movimento: “Nem sempre dá certo”	93
7 TRABALHO DOCENTE EM RELAÇÃO	107
7.1 Entre Inseguranças e Ausências	108
7.2 Crianças: “Do amor, ao ódio! Do ódio ao amor!”	119
7.3 Laços entre trabalhadores	128
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	145
ANEXOS	154
ANEXO A – Termo de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	154
ANEXO B – Termo de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Secretária Municipal de Educação da cidade Florianópolis/SC.....	158

APÊNDICES	159
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE.....	159
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista.....	161
APÊNDICE C – Núcleos de Significação	163

1 INTRODUÇÃO

Independentemente de qualquer determinação social, o trabalho “é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (Marx, 2008/1818-1883, p.211). Sendo que nesse processo o homem produz valor-de-uso para satisfazer suas necessidades. Já no modo de produção capitalista o processo de trabalho passa a ter como principal objetivo a produção de valor-de-troca (mais valia), como consequência “o sentido do trabalho que estrutura o capital acaba sendo desestruturante para a humanidade; na contrapartida, o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade é potencialmente desestruturante para o capital” (Antunes, 2009, p.12). Por isso a partir das transformações sociais contemporâneas, ditadas pela lógica do capital, entende-se que as pessoas inseridas no mundo do trabalho estão sofrendo, por um lado, com a intensificação do trabalho e, por outro, pela falta dele.

Nesta perspectiva, entende-se aqui que, as transformações no mundo do trabalho atingem também os trabalhadores da educação. Uma expressão disso, por exemplo, é a reestruturação implementada na Educação Básica através da Lei Federal nº 11.274 do ano de 2006, que dispõe sobre a ampliação para nove anos do Ensino Fundamental com matrícula obrigatória para os alunos a partir dos seis anos de idade. Tal legislação é considerada um marco na reestruturação do Ensino Fundamental para Nove Anos, e segundo Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p.38) a mesma teve como objetivo ampliar o “direito à educação para as crianças de 6 anos de idade, em especial as pobres e excluídas do sistema educacional”.

Com a respectiva reestruturação, foi implementado o Ciclo de Alfabetização ou Ciclo da Infância que é um período que envolve os três primeiros anos do Ensino Fundamental e, entre outros aspectos, estabelece que as(os) docentes que trabalham no mesmo, têm como função alfabetizar os alunos até o final do respectivo Ciclo (Brasil, 2012a).

Partindo do que está previsto nos dispositivos legais, percebe-se, a indicação de funções e atividades específicas que devem ser desenvolvidas pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental de Nove anos. Veja-se, por exemplo, segundo as orientações do documento Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador (2012b), que as atividades previstas para serem desenvolvidas pelas(os) docentes passam a enfatizar a necessidade de participação na construção da

proposta coletiva da escola em sua totalidade, até o planejamento de aula e ações, além da seleção e produção de recursos didáticos, avaliação e redirecionamento das ações didáticas.

Assim, pode-se observar que a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, além de definir a inserção de alunos de diferentes faixas etárias na escola e reestruturar a organização do tempo e espaço escolar, passou também a redefinir, reorganizar e delimitar a própria função a ser desempenhada pelos profissionais da Educação, neste caso as(os) docentes.

Nesse contexto, Oliveira (2004, p.1128) esclarece que as reformas educacionais que tiveram início a partir dos anos noventa, tanto no Brasil, como na América Latina, têm provocado mudanças significativas para o trabalho docente, pois, “são reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar”. Prova disso é o fato de que trabalho docente não é mais definido “apenas como atividade de sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. (Oliveira, 2004, p. 1132).

Deste modo o trabalho docente passa a ser caracterizado a partir de todas as atividades desenvolvidas pela(o) docente, seja no ambiente escolar ou fora dele. Deve-se acrescentar que tais atividades são compreendidas enquanto prática social, à medida que elas se organizam em um espaço historicamente construído - a escola -, na articulação entre os aspectos históricos que envolvem o trabalho docente, e as experiências cotidianas das(os) docentes (Azzi, 2012).

Em relação aos aspectos históricos que envolvem o trabalho de professoras(es) alfabetizadoras(es), destaca-se a categoria gênero visto que, conforme Chamon (2006), historicamente tal atividade é desenvolvida majoritariamente por mulheres. Já quanto ao cotidiano escolar, Caldeira (1995, p.8) evidencia que é por meio das atividades produzidas no cotidiano que as(os) professoras(es) objetivam suas concepções de mundo e, deste modo, têm a possibilidade de “romper com o estabelecido, com a continuidade alienada da vida cotidiana escolar, hierarquizando e sintetizando suas atividades distintas em uma unidade coerente com sua concepção de mundo”.

Diante disso, considera-se que para compreender o trabalho docente é necessário considerar não apenas as atividades em si, desenvolvidas pelas(os) docentes nas instituições educacionais, mas também a articulação destas com as múltiplas

determinações que envolvem o trabalho docente. Neste caso, como elenca Azzi (2012) para compreender o trabalho docente é necessário concebê-lo enquanto prática, desenvolvido na articulação entre suas especificidades, e as demais formas de trabalho desta sociedade.

A partir desses elementos apresentados, compreende-se que as mudanças efetivadas na Educação Básica estão articuladas com o mundo do trabalho em geral e não operam apenas em relação à realidade concreta de trabalho das(os) docentes do Ciclo de Alfabetização, mas também em relação a constituição e significação dos próprios sujeitos. Pois como destaca Vygotsky (2004/1896-1934), cada sujeito se constitui a partir da totalidade das relações sociais do modelo social no qual está inserido. Assim, compreende-se a constituição dos sujeitos enquanto processo histórico e social, no qual por meio do movimento entre os processos de objetivação e subjetivação da realidade, “o sujeito se objetiva e transforma a realidade, ao mesmo tempo transforma a si mesmo e se subjetiva” (Zanella, 2004, p.132). Sendo que tais aspectos são possíveis devido à característica de mediação por signos que constitui a atividade humana, e cuja relação com a realidade é denominada de significação (Zanella, 2004).

Desta forma, a significação humana é envolvida ainda pelos processos de produção de significados e sentidos que se desenvolvem nas interações sociais, sendo o primeiro compreendido enquanto próprio do signo e o segundo enquanto processo que “faz parte do significado (resultado do significado), mas não foi fixado pelo signo” (Vygotsky, 2004/1896-1934, p.186).

Como mencionado inicialmente, há um amplo processo de transformação do mundo do trabalho no qual se inclui também o trabalho docente. Neste sentido, pode-se dizer que “há uma nova *morfologia do trabalho* que repõe os sentidos e significados essenciais desse conceito, mostrando que o trabalho é, no início do século XXI, uma questão (ainda) decisivamente vital” (Antunes, 2009, p.11). Portanto, “as mudanças associadas ao trabalho contemporâneo reiteram a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre os sujeitos nesse contexto [...] para apreender as complexas relações entre as dimensões subjetivas e objetivas do trabalho contemporâneo” (Coutinho, 2009, p.190).

Logo, como observou-se, a implementação do Ensino Fundamental de nove anos apesar de ter como foco o processo de aprendizagem das crianças, também passou a estabelecer novas características que tangem o trabalho das(os) docentes alfabetizadoras(es). Para além da análise dessas características, passou-se a questionar como as(os) docentes vinham compreendendo a sua realidade de trabalho, como se davam

as suas relações e a própria reestruturação do Ensino Fundamental. Diante dessas e outras questões suscitadas, desenvolveu o seguinte problema de pesquisa: “*Quais são os sentidos do trabalho que as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização produzem sobre a sua atividade no atual contexto?*”.

A partir de tal questionamento, o presente estudo envolveu os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer as Histórias de Vida das(os) docentes; 2) Identificar como se constitui o cotidiano de trabalho das(os) docentes; 3) Observar como se constituem as relações que envolvem o trabalho docente.

É importante destacar que a construção de tal problema, relaciona-se com a trajetória que envolveu a formação da autora ao longo do seu curso de graduação em Psicologia. A partir da participação em projetos de pesquisa e extensão, e de estágios na área educacional foram se desenvolvendo diversas inquietações, tanto sobre o trabalho docente, como sobre os processos de significação das(os) docentes sobre a sua atividade na Educação Básica.

Para desenvolver a respectiva problemática, foi realizado um estudo com três docentes do Ciclo de Alfabetização, de uma escola da rede pública municipal de educação do município de Florianópolis - SC. Sendo que por meio de entrevistas, observações no cotidiano escolar e fotografias, buscou-se compreender os sentidos que estes sujeitos produzem sobre a sua atividade de trabalho.

Por isso, o presente estudo foi organizado em seis capítulos. O primeiro e o segundo capítulo tratam sobre a revisão teórica do estudo, as articulações entre o trabalho em sua forma geral e as particularidades do trabalho docente, os processos de significação com foco na questão dos sentidos. O terceiro capítulo, aborda os procedimentos metodológicos e os caminhos assumidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Os três últimos capítulos - Capítulo 4, Capítulo 5 e Capítulo 6 -, tratam sobre as análises da pesquisa e evidenciam os sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes. E por fim, uma síntese que envolve todos esses aspectos expressa nas considerações finais.

2 PERCORRENDO AS VEREDAS DO TRABALHO DOCENTE

2.1 Entre o trabalho em sua forma geral e as particularidades do trabalho docente

Ao longo deste item, será apresentada a concepção de trabalho que fundamentou a construção do presente estudo articulada com as discussões sobre o trabalho no contexto capitalista e o trabalho produtivo e improdutivo, com a finalidade de elucidar as especificidades do trabalho docente.

Parte-se do pressuposto de que o trabalho é uma atividade essencialmente humana e histórica. Por isso, a discussão sobre a natureza do trabalho pedagógico pressupõe considerar o trabalho enquanto categoria geral, ou seja, considerá-lo como atividade fundante do ser social (Paro, 1993; Azzi, 2012).

Nesta perspectiva, o trabalho é compreendido como atividade humana de transformação da natureza ou, mais especificamente, como “um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza” (Leontiev, 2004, p. 80). Enquanto atividade essencialmente humana, esse processo caracteriza-se por ser uma atividade planejada e previamente orientada a uma finalidade, diferentemente da atividade animal, que, em relação com a natureza, é feita de modo instintivo. Logo, independentemente de como se busca compreender as diferenças entre os homens e os animais — seja por meio da consciência, da religião, da linguagem, entre outros —, os homens por si só:

[...] começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (Marx & Engels, 2007/1818-1883, p. 87, grifo do autor).

As diferenças entre o trabalho humano e a atividade animal ficam mais claramente explícitas na formulação de Marx (2008/1818-1883), quando o autor relaciona e compara a atividade do ser humano com a de uma aranha, afirmando que o inseto pode executar procedimentos parecidos com os de um tecelão; entretanto:

[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente [...] (Marx, 2008/1818-1883, p. 211).

O processo de transformação da natureza exige do ser humano a articulação de diferentes partes do corpo, da parte física à psíquica. E é a partir dessa articulação que o trabalho humano é concebido como atividade que vai além da transformação da natureza em si, visto que acaba também transformando e constituindo o ser humano. Por isso, destaca Marx (2008/1818-1883, p. 211) que o ser humano, ao atuar “sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza”.

Essa relação que o ser humano estabelece com a natureza ocorre de forma mediada pelos meios de trabalho, os quais são representados por “uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto” (Marx, 2008/1818-1883, p. 213). As “coisas” denominadas pelo autor, definidas como instrumentos ou meios de trabalho, representam um dos componentes necessários para a concretização do trabalho humano. Os outros dois componentes seriam os objetos de trabalho e o próprio trabalho, enquanto atividade orientada a uma finalidade.

Leontiev (2004) também enfatizou essa característica de mediação dos instrumentos em relação ao trabalho, além de apontar a existência de outro elemento essencial a esse processo, o fato de o trabalho se caracterizar como uma atividade comum e coletiva, uma vez que o ser humano, no processo de trabalho, relaciona-se com a natureza e “com outros homens, membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio desta relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza” (Leontiev, 2004, p. 80).

A partir da análise dos elementos que o constituem, Marx (2008/1818-1883) demonstrará que o processo de trabalho em geral deve ser compreendido como constitutivo do ser humano independentemente das estruturas sociais em que é produzido, pois ele:

[...] é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural da vida eterna humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (Marx, 2008/1818-1883, p. 218).

Evidencia-se, assim, a tese da centralidade do trabalho ao longo da história do ser humano¹. Portanto, além de valor de uso, o trabalho também produz valor de troca. Este movimento expressa o caráter histórico da atividade e caracteriza-a enquanto atividade produtiva no modo de produção capitalista.

Carcanholo (2012, p. 43) destaca que “o trabalho produtivo aparece como sendo aquele que diretamente produz valor de uso”. À vista disso, como destaca Marx (2008/1818-1883):

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (Marx, 2008/1818-1883, p. 218).

Assim, a análise do processo de trabalho em geral pressupõe “o homem e seu trabalho, de um lado; a natureza e seus elementos materiais do outro” (Marx, 2008/1818-1883, p. 218) para compreender a função do trabalho na constituição do ser humano. Pois,

[...] o gosto do pão não revela quem plantou o trigo, e o processo examinado nada nos diz sobre as condições em que ele se realiza, se sob o látego do feitor de escravos ou sob o olhar ansioso do capitalista, ou se o executa Cincinato lavrando algumas jeiras de terra ou o selvagem ao abater um animal bravio com uma pedra. (Marx, 2008/1818-1883, p. 218).

Tendo em vista que este não é um processo natural, o trabalho passa a assumir características particulares em diferentes modos de organização da sociedade, ou seja, o trabalho assume características diferentes a partir da organização social em que é desenvolvido. Assim, com base na ideia de que o trabalho é uma atividade essencialmente humana e, por isso, histórica, serão apresentados na sequência alguns elementos que caracterizam a forma específica que o trabalho assume no modo de produção capitalista, para compreender como se engendra a conformação do trabalho docente.

Assim, compreende-se que, ao analisar a sociedade capitalista, tende-se a inferir que esta possui uma estrutura fixa e que a propriedade privada tem um fim em si mesma, além do fato de que ela aparentemente se estrutura em uma concepção cristalizada, a qual traz como implicação a não explicação ou esclarecimento dos seus fundamentos (Marx,

¹ Antunes (2009), em sua obra *Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*, traz alguns elementos para compreender e defender a concepção da centralidade do trabalho ao longo da história da humanidade e, em especial, na atualidade.

2004b/1982). A concepção naturalizada que o sistema capitalista tende a evidenciar é problematizada por Marx (2004b/1982, p. 79, grifo do autor), quando o autor afirma ironicamente que a única preocupação ou “As únicas rodas que o economista nacional põe em movimento são a *ganância* e a *guerra entre os gananciosos, a concorrência*”.

Marx (2008/1818-1883), em sua análise desta forma social — a capitalista —, apontou as particularidades que o trabalho assumiu sob tal forma e observou que nesse sistema o trabalhador venderá a sua força de trabalho. Por essa razão, o autor afirma que há uma grande “distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho” (Marx, 2008/1818-1883, p. 211) e que, apesar disso, a natureza geral do trabalho não se perde devido ao fato de o trabalhador realizar o trabalho para outrem, no caso, o capitalista.

Como explicitado anteriormente na análise do trabalho em geral, além da produção de valor de uso, o trabalho, em função de seu caráter sócio-histórico, visa à produção do valor de troca. Nesta perspectiva, Liedke (2006), baseando-se na teoria marxista sobre o processo de trabalho, demonstrará que, na forma capitalista, o trabalho possui um duplo caráter: o primeiro, que expressa o trabalho concreto, ou seja, o trabalho que tem por finalidade a produção de valor de uso, e o segundo, que expressa o trabalho de forma abstrata, ou seja, o trabalho se reverte em forma de valor de troca da mercadoria.

Marx (2008/1818-1883) demonstrou a relação que o trabalho assume na forma capitalista a partir do exemplo da produção de sapatos. Segundo o autor, mesmo diante do fato de que os produtos — propriedade de um determinado capitalista — representem um valor de uso e apesar do fato de que os calçados:

[...] sejam úteis à marcha da sociedade e nosso capitalista seja um decidido progressista, não fabrica calçados por paixão pelos sapatos. Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem quanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. (Marx, 2008/1818-1883, p. 220)

A partir desse exemplo, o autor aponta uma das formas pelas quais se estrutura a perversidade do capitalista e ainda enfatiza que as ações da classe burguesa são movidas por dois objetivos: o primeiro se refere à produção de valor de uso que tenha a possibilidade de se reverter em valor de troca, tornando-se assim uma mercadoria; e o segundo — que expressa a lógica central do capitalismo — se refere ao fato de que o capitalista visa produzir um valor mais alto que o investido na soma dos valores da força de trabalho e dos meios de produção investidos por ele, ou seja, “além de um valor de

uso, quer produzir mercadoria; além de valor de uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia)” (MARX, 2008/1818-1883, p. 220).

Essa apropriação do trabalho do trabalhador pelo capitalista tem como sua expressão máxima o processo de produção de mais-valia. Marx (2008/1818-1883) identifica esse movimento observando a realidade e define a noção de mais-valia a partir das relações que se estabelecem no processo de produção do valor. Deste modo, o autor afirma que a mais-valia corresponde ao trabalho que é expropriado do trabalhador e não lhe é remunerado:

O processo de produzir valor simplesmente dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um equivalente. Ultrapassando esse ponto, o processo de produzir valor torna-se processo de produzir mais-valia (valor excedente). (Marx, 2008/1818-1883, p. 228).

A partir das características que contribuem para compreensão do trabalho na forma capitalista, será discutida na sequência a questão do trabalho produtivo e improdutivo, categorias importantes para compreender o processo de constituição do trabalho docente ao longo de seu processo histórico.

Portanto, parte-se do pressuposto de que a análise e a compreensão do trabalho docente presumem a caracterização do trabalho produtivo e improdutivo, uma vez que, conforme destaca Azzi (2012), a atividade docente é constituída historicamente e caracteriza-se enquanto práxis social. Nesta mesma linha de raciocínio, Basso (1994) também enfatiza que as discussões sobre a especificidade do trabalho docente envolvem considerar, entre outros aspectos, a questão do trabalho produtivo e trabalho improdutivo.

Lembre-se aqui que, no modo de produção capitalista, a força produtiva se constitui na perspectiva do capital, o que implica considerar que o trabalho produtivo no sistema capitalista se revela também sob a lógica desse sistema, ou seja, sob a lógica da produção de mais-valia. Ao observar essa relação, Marx (2004/1818-1883) enfatiza que:

Só a tacanhez mental da burguesia, que tem por absoluta a forma capitalista de produção, e que, conseqüentemente, a considera forma natural de produção, pode confundir a questão do *trabalho produtivo* e do *trabalhador produtivo* do ponto de vista do capital, com a questão do *trabalho produtivo* em geral, contentando-se assim com a resposta tautológica de que é produtivo todo o trabalho que produz, em geral, ou que desemboca num produto, ou num valor de uso, em resumo: num resultado. (Marx, 2004a/1818-1883, p. 109).

Nesta perspectiva, Carcanholo (2012) enfatiza que há uma diferença substancial quanto ao trabalho produtivo anteriormente ao sistema capitalista, cuja finalidade era a produção do valor de uso, e o trabalho produtivo no capitalismo, cuja finalidade é produção de valor de troca. Portanto, em relação à forma capitalista, o trabalho produtivo é:

[...] aquele trabalho que se realizava num *produto*, mais concretamente numa *mercadoria*. Do ponto de vista do processo capitalista de produção, junta-se uma determinação mais precisa: é produtivo aquele trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia [...]. (Marx, 2004a/1818-1883, p. 109, grifo do autor).

Deste modo, o trabalho sob a forma capitalista continua a ser produtivo; no entanto, assume um caráter específico e determinado que consiste na produção de mais-valia. O que o diferencia em relação ao trabalho na forma geral é a inserção do valor de troca, ou seja, da mais-valia nesse processo. Enfatiza-se, nessa discussão, um segundo ponto referente às formas específicas que o trabalho assume no capitalismo, pois, como destaca Marx (2004a/1818-1883, p. 111), “Todo o trabalhador produtivo é um assalariado mas nem todo o assalariado é um trabalhador produtivo”. Antunes (2009), ao analisar as relações de trabalho na atualidade, afirmará sobre essas relações específicas que a classe-que-vive-do-trabalho²:

[...] engloba também os trabalhadores *improdutivos*, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para o uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia. (Antunes, 2009, p. 102, grifo do autor).

Conforme afirma Carcanholo (2012), na discussão sobre os serviços de educação e saúde, existe uma distinção entre as formas de trabalho prestadas a uma empresa privada e aquelas prestadas ao Estado, por exemplo. Segundo o autor, quando esses serviços são prestados diretamente a empresas privadas, é indiscutível que se constituam enquanto trabalho produtivo, pois:

[...] essas atividades produzem serviços que, quando prestados a trabalhadores que serão trabalhadores produtivos (também para os demais) contribuem para a reprodução de suas forças de trabalho, ou

² Termo cunhado pelo autor para se referir à classe trabalhadora contemporânea, considerando que a “classe trabalhadora inclui, então todos aqueles e aquelas que *vendem sua força de trabalho em troca de salário*, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho ao capital” (Antunes, 2009, p. 103, grifo do autor).

mesmo, no caso da educação, transformam força de trabalho simples em potenciada ou complexa. (Carcanholo, 2012, p. 70).

Já em relação ao caso dos serviços públicos e gratuitos mantidos pelo Estado, como educação e saúde, considera-se que esses trabalhadores produzem “valor e excedente-valor que não é pago imediatamente pelos que usufruem que, se são trabalhadores, têm o valor da sua força de trabalho repostou ou ampliado” (Carcanholo, 2012, p. 71).

Deve-se enfatizar, portanto, que a discussão sobre o trabalho produtivo e improdutivo e seus desdobramentos sob a forma de empregos e ocupações na sociedade capitalista não se apresenta como uma questão esgotada e consensual na literatura. Lessa (2009, p. 452), por exemplo, em sua leitura afirmará que os trabalhos produtivos e improdutivos “correspondem a uma distinção específica às sociabilidades regidas pelo capital; são subcategorias do trabalho abstrato. Servem apenas para particularizar o trabalho produtor de mais-valia”. Defendendo a posição de que, na perspectiva da produção capitalista, as formas de trabalho que não produzem mais-valia são consideradas improdutivas independentemente da natureza e da forma como esse trabalho é objetivado.

A partir destas discussões, busca-se compreender o trabalho docente em geral e como se desenvolve o processo de significação do trabalho no contexto do Ciclo de Alfabetização. Nesse sentido, afirma-se que, embora não esteja diretamente vinculado à atividade de transformação da natureza, o trabalho docente é fundamental enquanto atividade humana. Por isso, com base em Azzi (2012), consideram-se três aspectos fundamentais em relação ao trabalho docente: o primeiro seria compreender o trabalho docente enquanto práxis; o segundo se refere ao fato de compreender o trabalho docente no contexto no qual ele é desenvolvido, ou seja, na particularidade do cotidiano escolar, articulado com a forma como o trabalho se organiza no modo de produção capitalista; e por fim, o terceiro aspecto diz respeito à necessidade de considerar as origens e condições históricas de desenvolvimento do trabalho docente.

Deste modo, enfatiza-se, conforme Azzi (2012), que o trabalho docente deve ser analisado a partir das atividades desenvolvidas pelas(os) professoras(es), relacionando-as com o desenvolvimento da sociedade a partir de um dado contexto social. Ou seja, nesta perspectiva, o presente trabalho considera também que as(os) docentes “não detêm mais seus próprios meios de produção; para sobreviver vendem sua força de trabalho (geralmente para o Estado)” (Silver, 2005, p. 116).

Nesta mesma perspectiva, dos debates quanto à especificidade e às relações do trabalho docente, Hypólito (1991, p. 05) acrescenta que é preciso considerar dois aspectos, a saber: o primeiro se refere a que “a escola é um local de trabalho diferente, com características muito próprias, no qual as relações capitalistas não conseguem penetrar plenamente”, e o segundo afirma que, “apesar de identificar diferenças, considera que a lógica capitalista presente na fábrica e na escola é, essencialmente, a mesma”.

Como se pode observar, não há consenso sobre a compreensão da atividade docente. Alves (2010), por exemplo, destacará que as discussões sobre quem são, o que fazem e o que sabem as(os) professoras(es) revelam-se como uma polêmica clássica na área da educação e que, ainda na atualidade, provocam significativos debates, visto que há algumas diferenças observáveis entre o trabalho da(o) professora(or) em relação aos outros trabalhadores que produzem diretamente mercadorias:

Se o marceneiro talha a madeira e de sua arte faz surgir objetos tangíveis, visualmente apreciáveis, o que o trabalho do professor faz surgir? Seria também algo tangível? Como seria possível avaliá-lo? Seria este, de modo semelhante ao que ocorre no setor industrial, um trabalho igualmente submetido às injunções do capitalismo? É correto estender a análise do trabalho produtor de mercadorias para atividades como as do ensino? (Alves, 2010, p. 38).

Já Basso (1994), ao analisar a natureza do trabalho docente em comparação com o trabalho fabril, defende a posição de que o primeiro se caracteriza como trabalho produtivo, na medida em que:

[...] a atividade docente é produzida pelo professor e consumida pelos alunos, simultaneamente, isto é, uma atividade cujo “produto não é separável do ato de produção”. Nesse sentido, o trabalho em educação pode ser transformado em mercadoria de maneira limitada e periférica. O processo de trabalho docente não se objetiva complementarmente, pressupondo um certo grau de autonomia do professor. (Basso, 1994, p. 18).

Isto é, segundo a autora, o processo de trabalho fabril se apresenta enquanto atividade objetivada e neste caso com todas as características oriundas desta forma de trabalho desenvolvido no sistema capitalista, como, por exemplo, a perda da autonomia, a separação do trabalhador do produto do seu trabalho, entre outros. Especificamente em relação ao trabalho docente, pode-se dizer que não é totalmente objetivado, pois há uma possibilidade de “planejamento contínuo do trabalho, orientando modificações,

aprofundamentos e adequações do conteúdo a partir da situação pedagógica imediata” (Basso, 1994, p. 19).

Além das discussões em torno do trabalho produtivo e improdutivo, existe também quem se refira ao trabalho docente como trabalho imaterial. Cita-se como exemplo a posição defendida por Paro (1993), quem compreende que o produto do trabalho docente é um serviço e não um objeto palpável. Deve-se acrescentar que o autor aponta para uma diferença substancial em relação trabalho das(os) docentes que trabalham no serviço público e no setor privado, independentemente do conteúdo de seu trabalho:

[...] o professor da escola particular é trabalhador produtivo, na medida em que tal trabalho produz mais-valia para o proprietário da escola. Na escola pública, o empregador é o Estado. Este não aplica na educação para auferir lucro; o dinheiro gasto no pagamento dos professores não é empregado como capital, já que não se objetiva a produção de mais-valia. O trabalho do professor da escola pública é, pois, considerado trabalho não produtivo. (Paro, 1993, p. 108).

Em relação aos saberes mobilizados pelas(os) professoras(es), Paro (1993, p. 107) afirma haver uma incorporação de métodos e técnicas de ensino, e “este saber, a exemplo do que acontece com o saber fazer na produção material, é também suscetível de ser dividido e apropriado pelo capital, embora talvez não de modo inteiramente radical”. O autor ainda acrescenta que, aliado a esses saberes, há a articulação dos saberes historicamente produzidos que devem ser apropriados pelos educandos.

Por sua vez, Sá (1986, p. 25) defende a posição de que “afirmar uma determinação imutável da educação é idealista, não é materialista nem dialética”. Deste modo, o autor busca construir sua análise da história da educação, afirmando que, com o desenvolvimento e enraizamento do sistema capitalista, as relações desse sistema passaram também a constituir e dar forma aos diversos processos educacionais, entre os quais está o próprio docente. Nesta perceptiva, o autor acrescenta a discussão em torno do trabalho docente artesanal a partir de uma concepção tradicional de educação e o trabalho docente orientado pelas relações capitalistas de produção. Na primeira forma de trabalho docente:

[...] o professor é o centro do processo educativo. A aula é do tipo expositivo, que dispensa a mediação de material tecnológico de maior complexidade. O professor é a autoridade absoluta na medida em que concentra em si a autoridade coercitiva e o saber erudito ou enciclopédico. (Sá, 1986, p. 23).

Diante da análise do trabalho docente tradicional, o autor conclui que as relações pelas quais as(os) professoras(es) estavam submetidas(os) não se caracterizavam enquanto especificamente capitalistas, visto que a:

[...] relação pedagógica do tipo tradicional tem como característica distintiva a inexistência de divisão do trabalho, tornando indispensável o contato do professor e o aluno. Esse processo de trabalho implica a não separação do momento da produção e do consumo, na medida em que a aula só se realiza enquanto aula através do contato entre professor e o aluno. (Sá, 1986, p. 23).

A partir dessa análise, Sá (1986) destaca então que, a partir de determinado momento histórico, as relações especificamente capitalistas passaram a constituir os diversos processos escolares, entre os quais o próprio trabalho docente. Esse processo fica mais evidenciado particularmente na medida em que são alteradas a organização e os meios do trabalho docente, sendo que “no primeiro caso, a organização do trabalho é alterada pela introdução do trabalho parcelar pedagógico e a multiplicação de trabalhadores parcelares sob a rubrica de divisão do trabalho” (Sá, 1986, p. 24).

Embora não haja consenso em torno de uma definição do que seja o trabalho docente, entende-se que este não pode ser compreendido para além da lógica do capital, seja a educação oferecida em âmbito do Estado seja em âmbito de instituições privadas. Neste sentido, enfatiza Sá (1986):

Apesar de a empresa governamental não visar diretamente à exploração da força de trabalho, com vista à reprodução do capital, ela submete o trabalho pedagógico às mesmas condições e, frequentemente, sob uma exploração mais violenta, impondo condições de reprodução a níveis inferiores às demais categorias profissionais. (Sá, 1986, p. 25).

Neste contexto o autor defenderá a concepção de proletarização das(os) professoras(es), pois a lógica do capital passa a permear também as especificidades que envolvem o trabalho docente a partir da escola tradicional: “torna-a, proletária como qualquer outra” (Sá, 1986, p. 27). O autor ainda vai além, destacando que este processo de proletarização dos trabalhadores da educação se expande para outros sujeitos, entre os quais “técnicos, trabalhadores públicos ou privados, foram todos expropriados de seus meios de produção e de reprodução. Nada possuem, além de sua força de trabalho como qualquer proletário” (Sá, 1986, p. 27). Azzi (2012) destaca que, por meio da divisão do trabalho escolar, “diferentemente do modo de produção material, na escola pública, a

cisão concepção-execução é mais formal que real” (Azzi, 2012, p. 48). Desse modo, a divisão do trabalho docente se dá de forma contraditória, pois, apesar de haver:

Normas legais a serem seguidas (cumpridas), nem sempre a prática cotidiana da escola corresponde a essas normas. Cada instituição possui sua própria lógica, suas possibilidades e limitações, que constituirão o contexto da prática docente. (Azzi, 2012, p. 48).

Em relação aos saberes produzidos pelas(os) professoras(es), Azzi (2012) afirmará que as atividades desenvolvidas pela(o) professora(or) no ambiente escolar caracterizam o trabalho docente e devem ser compreendidas enquanto prática social, na medida em que elas se organizam “como expressão do saber pedagógico e este, ao mesmo tempo, fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, numa instituição social e historicamente construída” (Azzi, 2012, p. 51).

Por saber pedagógico, a autora compreende o saber que fundamenta a ação docente e é construído no cotidiano de trabalho, tendo em vista que esse saber diferencia-se dos conhecimentos pedagógicos elaborados a partir de conhecimentos científicos:

Da diferenciação entre o saber e o conhecimento emerge a importância do saber pedagógico — enquanto saber construído pelo professor no exercício da docência — como elemento que contribui para uma nova leitura da (des)qualificação docente, pois mostra a atividade do professor como uma atividade que demanda uma capacidade que vai além da execução, uma atividade de grande relevância na condução do processo educacional que vise a um ensino de qualidade. (Azzi, 2012, p. 51).

Não obstante a multiplicidade de definições em torno do trabalho docente e suas especificidades, Alves (2010) enfatizará que existem alguns elementos em comum no que se refere às definições do trabalho docente. Entre esses elementos, o autor aponta:

[...] a procura por não transpor mecanicamente a análise de trabalho produtor de mercadorias em geral para a análise do trabalho docente, a compreensão de que o ensino não pode ser controlado tal como se pretende com o trabalho do operário fabril, a busca por estabelecer mediações entre o campo educativo e o modo de produção capitalista, tendo em vista identificar a natureza dessa relação, suas contradições, sentidos e consequências, entre outros aspectos. (Alves, 2010, p. 38).

Portanto, em relação às produções sobre o trabalho docente, há diversos estudos ancorados em diferentes perspectivas teórico-metodológicas, por isso se torna difícil estabelecer congruências e limites entre eles (Alves, 2010). A partir dessa consideração e

da revisão de Alves (2010) sobre a temática, foi produzido o quadro a seguir, visando exemplificar as principais tendências de estudos sobre o trabalho docente ao longo da história. Enfatiza-se, conforme o próprio autor adverte, que “um autor pode integrar mais de uma abordagem, e cada uma delas pode também abrigar em seu interior diversas opções teóricas e metodológicas” (Alves, 2010, p. 69).

Abordagem	Campo do conhecimento	O que busca investigar
Comportamentalismo	Psicologia de tradição behaviorista	O comportamento da(o) professora(or), identificando “o impacto da ação docente (o processo de ensino) sobre a aprendizagem do aluno (produto), cujo intuito era compreender o comportamento dos professores eficientes.” (Alves, 2010, p. 69)
Cognitivism	Psicologia	Centra sua análise nos processos cognitivos da(o) professora(or), buscando “compreender como os professores percebem e coordenam suas ações, como aprendem e fazem uso de informações, transpondo-as de um contexto para outro” (Alves, 2010, p. 69). Deu origem aos conceitos e práticas formativas, como o de professora(or) reflexiva(o) e a pesquisa colaborativa.
Compreensiva / Interpretativa / Interacionista	Educação – António Nóvoa	Foram produzidas a partir da fenomenologia, da etnografia e do interacionismo. Essas pesquisas valorizam a “observação das interações estabelecidas pelos professores na escola e em sala de aula” (Alves, 2010, p. 71).
Sociológicas	Sociologia do trabalho e Sociologia das profissões	Contribuíram “para a investigação sobre os professores, procurando apreender o que fazem, como pensam, no que acreditam, como exercer sua profissão, sua história de vida e aspectos que contribuem para sua constituição profissional” (Alves, 2010, p. 72). Crítica em função de que o conhecimento não é necessariamente produzido sobre o trabalho da(o) professora(or), mas sobre o universo que o envolve.

Quadro 1 – Caracterização dos estudos sobre o trabalho docente, a partir de Alves (2010).

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

A partir desta análise e síntese histórica dos estudos sobre o trabalho docente, o autor evidência três pontos de conclusão:

1) as pesquisas sobre o saber dos professores compõem uma tradição de pesquisa que pode ser vinculada aos estudos mais antigos sobre o ensino; 2) essas pesquisas constituem um amplo campo formado por proposições teóricas e metodológicas diversificadas; 3) as pesquisas sobre o ensino e, de modo mais específico, sobre o saber dos professores tenderam a se constituir fora das disciplinas que possuem o trabalho como principal foco de seus investimentos teóricos e metodológicos. (Alves, 2010, p. 74).

Quanto às produções sobre o trabalho docente no Brasil, Hypólito (1997) observou que, a partir da década de 1990 do século XX, houve uma inversão em seu foco de discussão. Ou seja, o foco das discussões, que antes eram sobre o caráter produtivo, improdutivo, sobre a autonomia e alienação da(o) professora(or), vem sendo substituído por discussões sobre as relações de gênero, cultura escolar e formação docente. Assim, no próximo item serão discutidas as relações que se estabelecem entre o trabalho docente e as questões de gênero que constituem historicamente essa forma de trabalho na Educação Básica.

2.2 Articulações entre trabalho docente e a questão de gênero

Analisando o trabalho docente na Educação Básica no Brasil, Souza e Gouveia (2012) observaram que este campo de trabalho é composto em sua maioria por mulheres. Seguindo nesta perspectiva, Fernandes e Silva (2012, p. 47), ao analisarem os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada entre o período de 1981 a 2009, no Brasil, observaram que “mais de 80% dos entrevistados em cada um dos anos durante o período analisado que disseram ser professores são do sexo feminino”.

Como se observa, o campo de trabalho na Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é composto majoritariamente por mulheres. Apple (1987) enfatiza que as(os) professoras(es), para além de serem sujeitos que compõem determinada classe social, situam-se também em uma categoria de gênero. Isso evidencia a necessidade de se discutir as articulações entre gênero e trabalho no que se refere ao trabalho de docentes no Ciclo de Alfabetização.

Parece que são consideradas, segundo o senso comum, como características inerentes às mulheres a virtude, o amor, a sensibilidade, a delicadeza, ou como proferiu o então presidente interino do Brasil, na época de escrita deste texto, as mulheres devem ser: “Belas, recatadas e do lar”³. Essas características, que são vistas e estabelecidas como os padrões femininos na atualidade, acabam por justificar muitas das atividades socialmente desenvolvidas pelas mulheres na atualidade e ao longo da história, mais especificamente as formas de emprego que são consideradas enquanto tarefas reprodutivas⁴.

Quando se concebe o trabalho feminino, como mencionado anteriormente, enquanto um trabalho que historicamente é conformado por valores socialmente constituídos, inferem-se, quase que “naturalmente”, as concepções de que o trabalho de ensinar relacionado às aprendizagens iniciais das crianças deve ser exercido por mulheres que possuem delicadeza e vocação para desenvolver tais atividades.

Nesta perspectiva, Chamon (2005) enfatiza que historicamente as principais características associadas ao trabalho feminino são o amorosismo, a virtude e o amor. Quanto ao trabalho feminino no contexto da docência de forma específica, Hypólito (1997) acrescenta que essa função é baseada em características como a sensibilidade, a paciência, a docilidade, entre outras, as quais acabam por constituir um ideário de mulher.

No entanto, existem também discussões que buscam compreender as relações entre trabalho docente e gênero a partir do desenvolvimento histórico desses processos. Nesta perspectiva, são consideradas as múltiplas determinações que os envolvem, o que significa um esforço de ir além da aparência que abrange tais processos na tentativa de desvelar sua essência.

Com vistas a compreender as relações que se evidenciam e como estas se articulam em relação ao trabalho feminino, recorre-se a alguns dos movimentos históricos de constituição do trabalho educativo no Brasil. Pois, como enfatiza Hypólito (1997):

[...] evolução histórica do trabalho docente, especialmente quando se trata da professora primária, percebe-se que a constituição dessa profissão em trabalho assalariado, o processo de funcionalização e sua transformação numa profissão exercida por mulheres são fenômenos

³ Frase usada para se referir a Marcela Temer, esposa do presidente interino do Brasil no ano de 2016, Michel Temer. Fonte: < <http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/> > Acesso em: 12 set. 2016.

⁴ Segundo Chamon (2005), “às mulheres, tem sido atribuído o trabalho reprodutivo não só em nível biológico mas também em nível em social, como se esse trabalho fosse inerente à natureza feminina” (p. 17).

que se apresentam como partes de um mesmo processo. (Hypolito, 1997, p. 48).

Nesta perspectiva, salienta-se que o processo educativo brasileiro, desde o período colonial até os dias de hoje, está permeado pela questão de gênero, não obstante não se discuta de forma mais efetiva esta questão. Para ilustrar isso, Romaneli (1991) enfatiza que, já no período colonial, observa-se:

[...] uma minoria de donos de terras e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. (Romaneli, 1991, p. 33).

Como demonstrou a autora, o ensino da cultura erudita e de aspectos das artes, da literatura e da filosofia evidenciam que a educação nessa época era restrita a uma pequena parcela da população ligada à classe dominante, predominantemente masculina e com a finalidade de formação cultural e intelectual.

Um aspecto que reforça essa questão de gênero diz respeito às atividades educativas desenvolvidas por membros masculinos da igreja e direcionadas:

[...] para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. (Romaneli, 1991, p. 35).

Este aspecto reforça a ideia de que a origem do magistério não se deu enquanto uma ocupação feminina. Neste sentido, segundo Chamon (2005, p. 43), a ocupação deste espaço pelas mulheres acabou se tornando posteriormente uma atividade predominantemente feminina “carregando em seu bojo um valor peculiar: o de cumprir, estrategicamente, o papel de produzir uma nova forma de organização escolar que surgia”. Apenas uma pequena parcela de mulheres desenvolviam essa atividade, as quais “além de serem classificadas como professoras-leigas pelas estatísticas educacionais, sofriam um rebaixamento ainda maior de seus vencimentos na remuneração paga pelo seu trabalho desqualificado” (Chamon, 2005, p. 51).

Hypolito (1997, p. 48), ao analisar as relações entre o trabalho docente e o trabalho feminino, afirmou que esse movimento de feminização do magistério no Brasil não se

deu de forma homogênea, mas, sim, de acordo com as “particularidades e ritmos da realidade histórica onde ocorreu”.

Foi apenas a partir do período da independência política do Brasil que houve uma diversificação em relação à demanda escolar, pois outros segmentos da população passaram a procurar a escola, e a ela, deste modo, “aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social” (Romaneli, 1991, p. 37).

Bruschini e Amado (1988) destacaram que foi apenas nesse período da história do Brasil que o ensino tornou-se gratuito e acessível às mulheres, as quais antes somente podiam obtê-lo por meio da educação religiosa em conventos. A partir deste processo, estabeleceram-se as primeiras vagas femininas no magistério. Deve-se acrescentar que, nesse processo histórico, o mundo do trabalho também passou a exigir o desenvolvimento de alguns conhecimentos, visto que:

As classes trabalhadoras emergentes necessitavam de uma escolarização básica, pois para desempenhar as atividades decorrentes dos novos postos de trabalho dentre outras atividades e funções possíveis, tornava-se, mais cedo ou mais tarde fundamental a aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo que isso significasse apenas uma alfabetização funcional. (Hypolito, 1997, p. 49).

Logo, observou-se um aumento quanto à demanda de educação formal por parte de outros setores da sociedade e, por consequência, quanto à demanda pelo próprio trabalho docente. Chamon (2005) defenderá a posição de que no Brasil o processo de feminização do magistério se deu em função da desistência e do desinteresse dos homens por essa ocupação. A autora compreende que isso foi consequência de dois processos: o primeiro se refere ao surgimento e desenvolvimento de outras atividades na sociedade brasileira, principalmente ligadas ao comércio e à burocracia estatal, as quais geraram outras ocupações⁵; e, em segundo lugar, houve um movimento de organização do trabalho pedagógico proposto pelo sistema público de instrução, no qual foram redefinidos “o preço e as condições de trabalho dos mestres do ofício de ensinar, desvalorizando-os e induzindo-os à busca de profissões mais rendosas” (Chamon, 2005, p. 49). Deste modo, a ocupação de ensinar nas escolas públicas foi associada às “precárias condições de

⁵ Hypolito (1997, p. 73) afirmará que o “processo de feminização do magistério coincide com o processo de transformação do trabalho docente em trabalho assalariado, controlado pelo Estado, submetido a formas de controle externas ao próprio processo de trabalho, retirando dos professores formas autônomas de controle sobre o que e como ensinar”.

trabalho e aos baixos salários, a ponto de ser visto como desonroso e até humilhante para o homem continuar atuando como profissional da instrução pública elementar” (Chamon, 2005, p. 49).

Assim, a presença predominante da mulher como docente ocorreu associada a este processo social em desenvolvimento e devido a aspectos específicos da condição feminina, bem como “das relações de gênero construídas historicamente que permitiram e incrementaram a posição majoritariamente da mulher nessa função” (Hypolito, 1997, p. 49). Destaca-se que esse processo de feminização do magistério se ancorou em posições de pensamento que compreendem a mulher como o exclusivo gênero dotado:

[...] biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, e considerando que o ensino de crianças, na escola elementar, era visto como extensão dessas atividades, o magistério primário, desde o século passado, começou a ser considerado profissão feminina por excelência. (Bruschini & Amado, 1988, p. 05).

É a partir dessa leitura que concorda-se com Hypolito (1997, p. 57), quando o autor afirma que o trabalho feminino nas escolas públicas se expressa como uma síntese acabada de todas essas relações, “pois se constitui numa combinação entre vocação/ensino/maternidade/funções domésticas”.

Postas essas questões, na sequência serão apresentados alguns elementos que contribuem para entender o processo de organização do trabalho docente no Ciclo de Alfabetização, uma vez que a forma como se estrutura o ensino e o que se espera enquanto prática de trabalho dessas(es) professoras(es) também delinearão o trabalho docente.

2.3 Ensino Fundamental de nove anos, Ciclo da Alfabetização e trabalho docente

Para compreender a legislação educacional, segundo Saviani (1975), inicialmente se faz necessário diferenciar as categorias estrutura e sistema. A primeira categoria diz respeito à “própria textura da realidade; indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si, independentemente do homem e, às vezes, envolvendo o homem (como no caso das estruturas sociais, políticas, econômicas, educacionais, etc.)” (Saviani, 1975, p. 76); já em relação à segunda categoria, tem-se que “O sistema implica uma ordem que o homem impõe à realidade” (Saviani, 1975, p. 76). Deve-se acrescentar que a relação entre ambas categorias não implica no desenvolvimento de uma nova realidade, mas em que o “homem sofre a ação das estruturas, mas, na medida em que toma consciência dessa ação,

ele é capaz de manipular a sua força, agindo sobre a estrutura de modo a lhe atribuir um sentido.” (Saviani, 1975, p. 76).

Deste modo, partindo desse entendimento e diferenciação, revela-se a importância de compreender como as políticas que envolvem o sistema educacional também passam a constituir o trabalho docente, na medida em que elas se relacionam, como mencionado pelo autor, com a própria realidade docente.

Diante desses elementos e articulado com as transformações no mundo do trabalho mencionadas anteriormente, compreende-se que a educação passa a ser concebida:

[...] como um dos fatores de desenvolvimento e os docentes como aqueles profissionais que podem contribuir para a formação de pessoas capazes de viver nesse “novo mundo”, considerando o cenário e as demandas advindas das mudanças no mundo do trabalho, da globalização econômica e, conseqüentemente, da competição internacional. (Oliveira & Maués, 2012, p. 67).

É interessante observar a centralidade que o trabalho docente assume nessas concepções e processos. Contudo, tal centralidade, conforme Brito (2012), não é considerada quando se trata do processo de valorização da(o) docente, das suas condições de trabalho e carreira. Ou seja, apesar de diversos setores da sociedade, incluindo os governamentais, compreenderem esse movimento contraditório, há uma “inefetividade existente entre a legislação das políticas educacionais e a valorização concreta dos profissionais da educação” (Brito, 2012, p. 205).

Ainda neste contexto, Oliveira e Maués (2012) observam que as reformas educacionais efetivadas ao longo das últimas décadas tiveram como foco a formação docente, o qual, segundo os autores, constituiu-se a partir de diferentes interesses, desde a busca por resultados de avaliações internacionais até o cumprimento de acordos intergovernamentais. Assim, é neste contexto complexo e contraditório que:

Por um lado, a educação escolar e a formação docente são entendidas cada vez mais sob a égide da meritocracia, do desempenho e da produtividade docentes das escolas. Por outro, a ótica da afirmação das escolas como espaço de construção e de formação para o exercício da cidadania e dos professores como intelectuais capazes de contribuir para transformação da realidade escolar e social. (Oliveira & Maués, 2012, p. 63).

Deste modo, observa-se ao longo dos últimos anos a ocorrência de diversas mudanças em nível organizacional do ensino em âmbito da Educação Básica.

Menciona-se como um dos eixos norteadores dessas mudanças a Lei Federal nº 11.274/2006, que propõe a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e dispõe sobre a matrícula obrigatória dos alunos a partir dos seis anos de idade.

Em relação ao município de Florianópolis/SC, conforme Silva e Shiroma (2016), o acordo que institui o Ensino Fundamental de nove anos foi assumido ainda no ano de 2006. Contudo, teve a sua implantação nas escolas apenas a partir do ano de 2007, pois:

Não se mudou automaticamente da modalidade de oito séries para a de nove anos, como outras redes fizeram. Essa alteração foi gradativa, a cada ano da nova modalidade criada, uma série da antiga era extinta. Em 2007, quando se criou o primeiro ano, extinguiu-se a primeira série; em 2008, foi criado o segundo ano e extinta a segunda série e assim sucessivamente. (Silva & Shiroma, 2016, p. 124).

Essa nova reorganização do Ensino Fundamental exigiu a reestruturação de diversos processos escolares. Retomando o caso específico do município de Florianópolis/SC, a lei, juntamente com outras legislações, passou também a “definir um perfil de professor e de escola desejados para a Rede Municipal de Ensino” (Silva & Shiroma, 2016, p. 129).

A partir dessa ampliação, os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos passaram a ser concebidos como um bloco de ensino denominado de Ciclo de Alfabetização e/ou Ciclo da Infância, que compreende:

[...] um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. (Brasil/MEC, 2012a, p. 17).

Em outras palavras, isso indica que nesse período escolar não deverá ocorrer a retenção dos alunos, tendo em vista que a ênfase da proposta de ensino se volta para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento. Logo, o Ciclo de Alfabetização envolve então os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, e as(os) docentes que trabalham nessas turmas são definidas(os) como professoras(es) alfabetizadoras(es), tendo em vista que cabe a elas(es) a função de alfabetizar as crianças até o fim desse período escolar (Brasil/MEC, 2012a).

Buscando fortalecer a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e, ao mesmo tempo, efetivar outras ações que corroborem para esse fim, no ano de

2012, foi lançado pelo Ministério da Educação o programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, um compromisso firmado entre o governo federal, os estados e os municípios que tem como objetivo alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o fim do Ciclo de Alfabetização (Brasil/MEC, 2012a).

Nessas discussões, cabe pontuar, conforme destacado por Souza (2014, p. 104), que tal acordo não deve ser concebido como isento de posições políticas, visto que é também um “produto da situação atual da política educacional nacional e internacional, e tem a finalidade de homogeneizar e tornar-se parte ativa da totalidade social”. É por isso, ainda segundo a autora, que o acordo é articulado com diversas outras organizações e instituições com diferentes interesses, desde o Banco Mundial até a Organização das Nações Unidas.

Para atingir o objetivo de alfabetizar as crianças até o fim do Ciclo de Alfabetização, uma das principais ações que envolveu tal acordo diz respeito à formação continuada das(os) docentes alfabetizadoras(es), cuja finalidade principal é “favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática” docente (Brasil/MEC, 2012a, p. 23).

Diante disso, foram lançadas pelo Ministério da Educação algumas orientações para a organização do Ciclo de Alfabetização, as quais indicam algumas diretrizes para o trabalho docente, definindo, por exemplo, que a formação da(o) professora(or) alfabetizadora(or) e a prática do planejamento escolar devem ser priorizadas (Brasil/MEC, 2012b). O planejamento tem a finalidade de orientar o trabalho pedagógico permitindo que educadores analisem seu processo de trabalho, proporcionando momentos e espaços de diálogo entre educadores e outros sujeitos escolares e evitando a improvisação do trabalho (Brasil/MEC, 2012b). Segundo as orientações expostas no *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador* (2012b), as atividades previstas para as(os) professoras(es) incluem: a participação na construção da proposta coletiva da escola na sua totalidade, bem como o planejamento de aula e ações, além da seleção e produção de recursos didáticos, avaliação e redirecionamento das ações didáticas. Além disso, os docentes precisam:

1. participar das atividades de construção da proposta curricular da rede de ensino e da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola;
2. participar das reuniões de discussão sobre as avaliações da escola e dos estudantes;
3. participar do planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola;

4. planejar as aulas;
5. selecionar e produzir recursos didáticos;
6. ministrar as aulas;
7. avaliar e redirecionar as ações didáticas com base nas orientações;
8. planejar e desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades (Brasil/MEC, 2012b, p. 12).

Este documento ainda recomenda que as(os) professoras(es) que desenvolvem seu trabalho nos anos iniciais sejam efetivos na rede de ensino, possuam experiência na docência, principalmente no que se refere aos conhecimentos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura, e sejam mantidos os mesmos docentes ao longo de todo o Ciclo de Alfabetização, com atenção aos seguintes critérios:

1. ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento;
2. ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem;
3. ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos;
4. ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia (Brasil/MEC, 2012b, p. 12).

Assim, em linhas gerais, foi apresentado como é definida a organização do Ciclo de Alfabetização, as atividades previstas para as(os) professoras(es) dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, e o que é exigido em relação à atuação docente nesses anos. Em síntese, as(os) professoras(es) dos três primeiros anos do Ensino Fundamental trabalham no Ciclo de Alfabetização, período que compreende o primeiro, o segundo e o terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, e que representa o tempo formalmente estipulado para que as crianças estejam alfabetizadas. Por isso, são consideradas(os) professoras(es) alfabetizadoras(es), pois cabe a eles a função de alfabetizar até o fim desse ciclo, atendendo a todos os critérios acima definidos e realizando as atividades previstas na escola, tal como demonstrado anteriormente.

Por fim, diante do entendimento das categorias apresentadas e discutidas ao longo deste capítulo, que contribuem para a compreensão do trabalho docente no Ciclo de Alfabetização, na sequência serão evidenciados os aspectos que constituem os processos de significação dos sujeitos a partir das suas experiências, com ênfase sobre a produção dos sentidos.

3 SOBRE O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO

A atividade humana é essencialmente diferente da atividade dos demais seres, pois, além de produzir valor de uso e mais-valia, articula a constituição dos sujeitos a partir do contexto histórico-social em que estão inseridos. Nesse movimento, além de outros aspectos, desenvolvem-se também os processos de significação dos sujeitos, mais especificamente a produção de sentidos e significados dos sujeitos em relação às suas experiências. Assim, o presente capítulo tem como objetivo apresentar como se articula o desenvolvimento do processo de significação dos sujeitos a partir dos principais elementos que o caracterizam.

Para tanto, toma-se como ponto de partida das discussões sobre os processos de significação a compreensão da categoria trabalho a partir da perspectiva marxista. Entre outros aspectos, o trabalho é concebido enquanto atividade coletiva, pois os homens em seus movimentos agem “igualmente sobre os outros participantes na produção” (Leontiev, 2004, p. 92). Logo, a atividade de trabalho como processo de transformação da natureza possibilita também o desenvolvimento das ações dos homens sob duas funções, sendo “uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação” (Leontiev, 2004, p. 92).

Deve-se acrescentar que, neste movimento, a constituição dos sujeitos é concebida enquanto processo social, cultural e historicamente produzido, pois:

[...] o ser humano não é nem obra da natureza, nem produto da ação modeladora do meio e nem o resultado de qualquer processo interativo-adaptativo do “tipo organismo-meio”, onde a natureza polimorfa do meio desencadearia [...] Ele é uma “produção social” na qual participa na condição de sujeito. (Pino, 1993, p. 17).

Assim, a partir da dupla relação que os homens estabelecem no processo de trabalho, Leontiev (2004, p. 92) demonstrará que a gênese da linguagem está articulada com esta atividade, ou seja, a partir da “necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa”. Pois, segundo o autor, é no processo de trabalho que “os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros” (Leontiev, 2004, p. 92), e tanto a ação quanto a comunicação envolvidas nessa atividade representam um processo único articulado.

Dessa maneira, a partir da análise da totalidade do processo de trabalho, Leontiev (2004, p. 93) afirmará que tanto “a produção da linguagem como da consciência e do

pensamento, está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens”. Ou seja:

O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e “objetivado” da realidade. Significando no processo de trabalho, um objeto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objetiva e social, isto é, como objetivo social. (Leontiev, 2004, p. 93).

Portanto, a “linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos” (Leontiev, 2004, p. 93) e, por isso, um elemento importante para compreender o processo de significação.

Embora posteriormente ao longo da atividade humana a linguagem se distancie da atividade de trabalho imediata, ela ainda continua a existir “como fato de consciência, isto é, como pensamento” (Leontiev, 2004, p. 94). E é nesse sentido que ela impulsiona os processos de significação, visto que o processo de significação representa:

[...] aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. (Leontiev, 2004, p. 94).

Ou seja, como a significação não é um processo exclusivamente produzido pela linguagem, pode-se afirmar que o processo de significação se desenvolve a partir da realidade concreta, visto que:

As significações não têm existência fora dos cérebros humanos concretos; não existe qualquer reino de significações independente e comparável ao mundo platônico das idéias. (Leontiev, 2004, p. 94).

Consequentemente, como destaca Molon (2011), o processo de significação não se constitui essencialmente em termos linguísticos – significante e referente –, mas na relação concreta entre sujeitos ou, mais especificamente, na relação entre “sujeitos em intersubjetividade pelas mediações semióticas em um mundo dos sujeitos, sujeitos não individuais e nem abstratos, mas sujeitos constituídos histórica e socialmente” (Molon, 2011, p. 108).

Portanto, essa relação de significação é marcada na intersubjetividade e, assim, “transita nas diferentes dimensões do sujeito: ela atravessa o pensar, o falar, o sentir, o

criar, o desejar, o agir, etc.” (Molon, 2011, p. 108). Por fim, compreende-se que o processo de significação é constituído por “um único campo semântico formado por zonas de estabilidade desigual” (Pino, 1993, p. 22), sendo estas as zonas dos significados e dos sentidos, as quais serão exploradas ao longo do presente capítulo.

3.1 As relações entre pensamento e palavra e a constituição dos sentidos

Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra.

(Lev Seminovich Vygotsky)

Parte-se aqui do pressuposto de que o processo de produção dos significados e sentidos produzidos pelos sujeitos se dá a partir da articulação entre as múltiplas determinações que compõem a totalidade humana. Entre essas, destacam-se, a fins da presente discussão, as funções psicológicas⁶, tanto as superiores como as inferiores. Nas relações dessas funções, Vygotsky (2008/1896-1934) destaca o pensamento e a palavra como elementos essenciais para o desenvolvimento dos processos de significação, uma vez que, assim como apontado na epígrafe, as relações que se estabelecem entre o pensamento e a palavra são mediadas pelos significados e sentidos; deste modo, torna-se fundamental compreender os movimentos que fazem parte do processo de constituição do pensamento e das palavras, pois é nesses movimentos que se dá a produção de significados e sentidos⁷.

Neste trabalho, optou-se pela discussão dos seguintes processos: as relações entre palavra, pensamento e a fala, o processo de fala interior e exterior, a concepção do desenvolvimento dos significados das palavras, e as particularidades entre sentidos e significados das palavras para compreender a constituição e particularidade dos sentidos do trabalho docente.

Vygotsky (2008/1896-1934, p. 150) propõe um modelo de estudo que visa compreender os fenômenos do pensamento e da formação das palavras, baseado na “análise em unidades, cada uma das quais retendo, de forma simples, todas as

⁶ Conforme Molon (2011, p. 90), Vygotsky diferencia as funções psicológicas superiores das funções psicológicas inferiores, sendo que no processo que se estabelece entre essas “não há predomínio exclusivo de uma função, todas estão inter-relacionadas; no entanto, em determinados momentos, uma função emerge mais fortemente, estabelecendo uma hierarquia entre as funções. Mas essa hierarquia é circunstancial”.

⁷ Na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, pode-se destacar o autor González Rey (2011, p. 33), que trata sobre a temática dos significados e sentidos com outras particularidades em relação a Vygotsky, que afirma que “o sentido subjetivo é a unidade inseparável do simbólico e do emocional”.

propriedades do todo”. Deste modo, o autor desenvolve um modelo de estudo na Psicologia cujo objetivo é compreender os processos em sua forma particular, mas não desvinculados da totalidade dos outros processos psicológicos, sociais, históricos e culturais⁸.

Para tanto, Vygotsky (2008/1896-1934) desenvolverá as análises dos estudos sobre o pensamento, afirmando que este tem sua expressão no significado das palavras, pois “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (Vygotsky, 2008/1896-1934, p. 150). Acrescente-se que a via de estudo do pensamento verbal também se estrutura a partir do significado das palavras enquanto unidade analítica.

Seguindo esse raciocínio, o fato aparente de uma palavra não ser dotada de significado poderia representar um “som vazio”, o que levaria a crer que o significado seria um processo exclusivo da fala, entretanto, “do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito” (Vygotsky, 2008, p. 150). Como as generalizações e os conceitos⁹, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, são também atos do pensamento, considera-se que o significado é também um processo do pensamento. Assim, diante da compreensão desse processo, fica clara a concepção do significado da palavra como unidade do pensamento¹⁰, pois:

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa — uma união da palavra e do pensamento. (Vygotsky, 2008, p. 151).

Vygotsky (2008) ainda enfatiza que os significados das palavras não são estáticos, mas se transformam, uma vez que a relação entre o pensamento e a palavra pode ser estabelecida em diversos níveis, ampliando-se e expandindo “por um campo mais vasto ou tornar-se mais limitada, isto é, pode passar por alterações quantitativas e externas mas não pode alterar a sua natureza psicológica” (Vygotsky, 2008, p. 151).

⁸ Na obra *A Formação Social da Mente*, Vygotsky (2007/1896-1934) evidenciará mais sobre os pressupostos teórico-metodológicos fundamentais do processo de pesquisa a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

⁹ Os conceitos, a partir de Vygotsky (2008/1896-1934, p. 72), são compreendidos como “resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte”.

¹⁰ Conforme Vygotsky (2004/1896-1934, p. 179), o “significado não é igual à palavra, nem é igual ao pensamento. Esta não identidade pode ser verificada na não coincidência das linhas de evolução”.

Portanto, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 2008, p. 152), enfatiza-se que, quando há uma mudança nos sentidos e significados, isso não implica que ocorreu uma simples mudança no conteúdo de uma palavra, mas, sim, que ocorreu uma mudança no “modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra”. Logo, evidencia-se uma relação direta e mediada entre a realidade e o processo de significação. Por isso, Vygotsky (2008/1896-1934) alerta que:

[...] todas as escolas e tendências psicológicas não dão o devido apreço a um ponto fundamental, isto é, que todo pensamento é uma generalização; todas estudam a palavra e o significado sem fazer qualquer referência ao desenvolvimento. Enquanto essas duas condições persistirem nas tendências que se sucedem, não haverá muita diferença no tratamento dado à questão. (Vygotsky, 2008/1896-1934, p. 155).

A possibilidade de alteração dos significados das palavras sugere que as relações entre a palavra e o pensamento também possam se alterar. Deste modo, observa-se que a própria “relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa” (Vygotsky, 2008/1896-1934, p. 156), ou seja, é expressão do movimento real.

E como a realidade concreta está em constante mudança, os significados e sentidos também mudam, na medida em que também são expressão do movimento real. Por isso,

Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras. Exatamente porque um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. (Vygotsky, 2008/1896-1934, p. 186).

Em relação ao pensamento, outro aspecto fundamental de seu processo de constituição se refere à base afetivo-volitiva¹¹. Assim, segundo Vygotsky (2008/1896-1934, p. 187), o fenômeno motriz do pensamento é a motivação, isto é, “nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções”. Logo, o desenvolvimento do pensamento se daria a partir de um “motivo que gera um pensamento à configuração do pensamento, primeiro na fala interior, depois nos significados das palavras e, finalmente, nas palavras” (Vygotsky, 2008/1896-1934, p. 188).

¹¹ A definição de base afetivo-volitiva é evidenciada mais claramente no livro *Pensamento e Linguagem* de Vygotsky (2008/1896-1934) e consiste na unidade que articula a motivação a partir dos desejos, interesses, emoções e necessidades.

Ao evidenciar as principais relações que se estabelecem entre o pensamento e a palavra, o estudo da fala se apresentou como outro importante fenômeno para compreender o processo de produção dos significados e sentidos.

Vygotsky (2008/1896-1934) afirma que a fala é um processo complexo, heterogêneo e que envolve dois planos, que se articulam apesar de possuírem particularidades: a fala exterior, que se articula por meio da fonética e representa a fala para o outro; e a fala interior, que se articula por meio da semântica e representa a fala para si mesmo.

A partir de todo o processo descrito e analisado pelo autor sobre a fala interior, optou-se por explicitar, na sequência, apenas alguns dos aspectos que representam categorias-chaves para sua compreensão e que contribuem para a produção de sentidos e significado.

O primeiro ponto a enfatizar é que a fala interior não se restringe a uma produção “silenciosa” de palavras, apesar de ser uma fala com escassas palavras, apresentar-se em relação à fala exterior como desarticulada e ter sua origem a partir do desenvolvimento da fala egocêntrica¹² (Vygotsky, 2008/1896-1934). Entre os principais processos que constituem a fala interior, destacam-se, principalmente, o que se pode denominar de aglutinação das palavras, quando diferentes “palavras fundem-se em uma única, a nova palavra não expressa apenas uma ideia de certa complexidade, mas designa todos os elementos isolados contidos nessa ideia” (Vygotsky, 2008/1896-1934, p. 182); o “influxo de sentido”, que representa “o modo pelo qual os sentidos das palavras se combinam e se unificam”, ou seja, “os sentidos de diferentes palavras fluem um dentro do outro — literalmente ‘influenciando-se’ —, de modo que os primeiros estão contidos nos últimos, e os modificam” (Vygotsky, 2008/1896-1934, p. 183); e o próprio desvelamento dos movimentos e das particularidades da constituição dos significados e sentidos das palavras.

Vygotsky (2008/1896-1934), ao desenvolver as ideias sobre as particularidades semânticas da fala interior, baseando-se em Frédéric Paulhan, menciona mais explicitamente a distinção entre significados e sentidos das palavras. Deve-se destacar que, mesmo diante do fato de serem processos com particularidades, o autor desenvolve

¹²A fala egocêntrica representa um dos fenômenos “de transição das funções intersíquicas para as funções intrapsíquicas, isto é, da atividade social coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada — um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções psicológicas superiores” (Vygotsky, 2008/1896-1934, p. 166).

suas concepções por meio das relações que se estabelecem entre ambos. Assim, os sentidos são:

[...] um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. (Vygotzky, 2008/1896-1934, p. 181).

Deste modo, compreende-se que significados e sentidos são processos articulados, pois o significado é respectivo ao signo, e o sentido é o processo que “faz parte do significado (resultado do significado), mas não foi fixado pelo signo” (Vygotzky, 2004/1896-1934, p. 186). Acrescente-se, ainda, que, segundo Vygotzky (2008/1896-1934), há uma predominância dos sentidos sobre os significados das palavras, o que é evidenciado pelo fato de os sentidos caracterizarem-se enquanto apropriações particulares¹³ dos significados, sendo assim mais variáveis e articulados com o contexto onde são produzidos, e os significados representarem uma zona de significação mais estável, pois envolvem as apropriações produzidas coletivamente. É a lei fundamental dessa dinâmica se estabelece no “enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto” (Vygotzky, 2008/1896-1934, p. 181).

O sentido de uma palavra representa a articulação de todos os processos psicológicos, pois “é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (Vygotzky, 2008/1896-1934, p. 181). Ou seja, a articulação dos processos de memória, atenção, percepção, cognição, entre outros, constituem os sentidos das palavras e também se articulam por meio delas, as quais, deste modo, impulsionam o processo de desenvolvimento da consciência. Acrescente-se que, apesar dessa estreita articulação, é importante frisar que esses processos também possuem suas particularidades, pois, do mesmo modo que:

[...] o sentido de uma palavra está relacionado com toda a palavra, e não com sons isolados, o sentido de uma frase está relacionado com toda a frase e não com palavras isoladas. Portanto, uma palavra pode, às vezes, ser substituída por outra sem que haja qualquer alteração de sentido. (Vygotzky, 2008/1896-1934, p. 182).

¹³ Deve-se considerar que para a perspectiva em questão não há uma ruptura entre o coletivo e o individual — particular —, pois são processos que se constituem na relação. Conforme afirma Molon (2011, p. 108), “o sentido não é pessoal enquanto individual, mas é constituído na dinâmica dialógica”.

Logo, pode-se compreender que os sentidos produzidos pelos sujeitos a partir de suas experiências são modificáveis na medida em que também se modificam as experiências do sujeito em relação à realidade. Assim,

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outras que também vão se tornando possíveis. (Smolka, 2004, p. 12).

Nesse movimento de significação da realidade, a partir da referência dos significados e sentidos, os sujeitos também vão se constituindo em suas particularidades, “pois o sujeito se apropria dos significados coletivamente estabelecidos pelo seu meio cultural, porém ressignifica-os atribuindo sentidos singulares” (Natividade, 2007, p. 22).

Por fim, a partir das questões apresentadas, na sequência expõe-se a perspectiva teórico-metodológica que será adotada para compreender os sentidos do trabalho produzidos por professoras(es) do Ciclo de Alfabetização.

4 TRAÇANDO OS CAMINHOS DE PESQUISA

4.1. Considerações sobre a práxis¹⁴ de pesquisar

A observação empírica tem de provar, em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção.

(Karl Marx)

A perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada a partir do materialismo histórico-dialético, permite orientar, tanto teórica quanto metodologicamente, quaisquer estudos que visem considerar o ser humano em sua totalidade histórica, social e cultural (Molon, 2011). Uma vez que esta perspectiva busca oferecer elementos para a investigação da realidade social e psicológica, ela oferece também pressupostos teórico-metodológicos fundamentais sobre o processo de pesquisa, a considerar:

(1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto;
(2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou casuais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e **(3) uma análise do desenvolvimento de determinada estrutura.** (Vygotsky, 2007/1896-1934, p. 69, grifo nosso).

Observa-se ainda que essa perspectiva permite apreender a realidade enquanto processo social e histórico, pois “não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento” (Freitas, 2002, p. 27).

Neste caso, os indivíduos são apreendidos como sujeitos históricos e culturais, ou seja, como “manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais” (Zanella et al., 2007, p. 28). Deste modo, a relação que os sujeitos estabelecem com a realidade é de mútua constituição, “pois cada pessoa é dinâmica, é síntese aberta que se realiza constantemente em movimentos de apropriação de aspectos da realidade e objetivações que modificam esta realidade” (Zanella et al., 2007, p. 28).

¹⁴ Segundo Kosik (1995, p. 224), a práxis “compreende — além do momento laborativo — também o momento existencial; ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como experiências passivas, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana”.

Diante disso, cabe ainda ressaltar o papel do pesquisador, que deve possuir uma postura ativa, crítica e criativa na construção do conhecimento, “precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo)” (Netto, 2011, p. 25).

A perspectiva teórico-metodológica adotada possibilitou à pesquisadora compreender o processo de trabalho das(os) professoras(es) — foco do presente estudo — enquanto atividade social e histórica e, por isso, constituída a partir da síntese de múltiplas determinações.

Assim, pretendeu-se, ao longo da construção do presente trabalho, seguir e avançar a partir das indicações de Marx (2008/1883) sobre o processo de construção do conhecimento:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de pesquisar a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori. (Marx, 2008/1883, p. 28).

Isto é, os significados e sentidos produzidos pelas(os) docentes se apresentam como expressão do movimento real e, portanto, só podem ser compreendidos a partir do contexto em que estão inseridos. Por isso, na sequência será enfatizada e apresentada a importância do tempo e do espaço em que estão situadas(os) as(os) docentes que participaram deste estudo, articulada com sua caracterização, os caminhos de investigação e, por fim, como se deu o processo de análise assumido ao longo do trabalho.

4.2 Articulando o tempo, o espaço e os participantes da pesquisa

[...] Há tempo de esperar
E tempo de decidir.
Tempos de resistir.
Tempos de explodir.
Tempo de criar asas, romper as cascas
Porque é tempo de partir.
Partir partido,
Parir futuros,
Partilhar amanheceres
Há tanto tempo esquecidos.
Lá no passado tínhamos um futuro
Lá no futuro tem um presente
Pronto pra nascer
Só esperando você se decidir.

Harvey (2006, p. 187) desenvolve a concepção de que o “espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana”. A partir dos elementos apontados pelo autor, pode-se afirmar que as categorias tempo e espaço são fundamentais para compreender tanto a especificidade do momento histórico em que foi desenvolvido o presente trabalho quanto suas demandas, possibilidades e limites.

Nesta perspectiva, como já evidenciado anteriormente, o cenário internacional e nacional no início do século XXI é de intenso fervor econômico e político, e tem desencadeado “novas articulações” na sociedade e “novas formas” de organização do modo de produção capitalista. Essa organização mantém e amplia a velha lógica do capital, a qual atinge e interfere na sociedade como um todo, desde as políticas econômicas das bolsas de valores¹⁵ até a escola onde foi realizado o presente estudo¹⁶.

Especificamente em relação ao segundo caso, enfatiza-se o caráter neoliberal e atrelado aos interesses internacionais que as políticas educacionais vêm assumindo ao longo dos tempos no cenário nacional. Nesse sentido, os estudos de Seki, Costa, Melgarejo e Evangelista (2017) demonstram as articulações entre as políticas educacionais do município de Florianópolis para com organismos internacionais. Shiroma e Neto (2015) apontam as contradições que permeiam as políticas de professoras(es) orientadas a partir de diretrizes produzidas pela Unesco. Ainda nesta perspectiva, os estudos de Shiroma (2015) revelam as articulações e contradições das parcerias público-privadas que passam a constituir a educação como um todo e a educação escolar de modo específico. E, por fim, Shiroma e Santos (2012) evidenciam o caráter gerencialista de uma orientação produzida pelo MEC para nortear a organização do tempo e espaço escolar.

Considerando esses elementos da conjuntura internacional, nacional e local, analisou-se como se materializou o desenvolvimento e a inserção do presente trabalho no tempo e espaço contraditório mencionado anteriormente.

¹⁵ “Dólar cai e vai a R\$ 3,46; Bolsa cai com cenário político”. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/negocios/dolar-cai-vai-r-346-bolsa-cai-com-cenario-politico-19455338>>. Matéria veiculada no dia 07/06/2016, no meio de comunicação O Globo. Acessado em: 07 jun. 2016.

¹⁶ “Enquanto piora condições das escolas, Secretária quer forçar uso de material didático de empresa”. Disponível em: <<http://www.sintrasm.org.br/content/enquanto-piora-condi%C3%A7%C3%B5es-das-escolas-secretaria-quer-for%C3%A7ar-uso-de-material-did%C3%A1tico-de>>. Matéria veiculada no dia 02/06/2016, no meio de comunicação do Sintrasm – Sindicato dos Trabalhadores no serviço público municipal de Florianópolis. Acessado em: 07 jun. 2016.

4.2.1. Contexto de Pesquisa

Anteriormente à inserção no campo, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC) (Anexo A). E, deste modo, seguiu todos os parâmetros éticos vigentes no país, em especial a nova resolução sobre ética na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais¹⁷, que trata sobre a especificidade em pesquisas nas respectivas áreas.

Para além disso, a pesquisa também foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, do setor de Gerência de Formação Permanente¹⁸, da Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Florianópolis/SC (Anexo B). Tal procedimento é solicitado pelo município para que possam ser realizadas pesquisas em escolas e/ou com funcionários do município.

O primeiro contato realizado com o campo e a temática de estudo foi no evento organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis denominado: “VI Congresso de Educação Básica – *“Desafios da Educação Contemporânea: concepções e práticas pedagógicas”* – COEB 2016”¹⁹. Neste, a autora teve a oportunidade de participar como ouvinte, com a intenção de conhecer um pouco sobre os trabalhos e as discussões desenvolvidas sobre a educação no município de Florianópolis/SC. Ainda no primeiro dia do evento, estando em um espaço com muitas(os) docentes, teve-se a oportunidade de presenciar e reviver a intensidade que é estar em um espaço com esses sujeitos, com muitas discussões, conversas e risadas. Mas como no espaço-tempo da educação nem tudo são flores, neste primeiro dia de evento, iniciou-se uma manifestação organizada pelo Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis – Sintrasm, a qual foi mantida ao longo de todo o evento. A pauta de reivindicações, apesar de ser específica — a exigência do pagamento da rescisão contratual das(os) professoras(es) que foram admitidas(os) em caráter temporário na rede de educação —, contou com o apoio e a adesão da maioria das(os) docentes presentes no congresso. Assim, o evento foi marcado por várias manifestações e intervenções das(os) docentes. Como citado na epígrafe acima, esses foram tempos de decidir, tempos de resistir e tempos de explodir.

¹⁷ Resolução disponível em: <<http://cep.ufsc.br/files/2016/06/Reso510.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

¹⁸ Informações sobre a Gerência de Formação e a Secretaria de Educação: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+diretoria&menu=6>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

¹⁹ Link para acesso do evento: <<http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2016/index.php?cms=apresentacao&menu=1>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

Anteriormente à realização do presente estudo, foi realizada uma entrevista exploratória com uma professora do segundo ano que também trabalha na Rede Pública Municipal de Educação da cidade de Florianópolis. Nesta, foram explicitados os objetivos da pesquisa e foi registrado o acordo de participação da professora, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A).

A professora entrevistada trabalha em uma escola, lecionando em duas turmas diferentes do segundo ano do Ensino Fundamental. Sua renda mensal é em torno de seis mil reais e sua carga de trabalho é de 28 horas-aula, mais outras atividades desenvolvidas, tais como planejamentos, reuniões e formações. Ela é graduada e especializada, está formada há seis anos, e trabalha há cinco anos na Rede de Educação em Florianópolis. Ela é solteira e tem uma filha, e é responsável por seu sustento e de sua filha.

A realização dessa entrevista sinalizou a necessidade do desenvolvimento de outras formas de vínculos com os entrevistados, visto que muitas das colocações relatadas pela professora centraram-se em aspectos mais gerais e formais da educação, e não especificamente sobre o seu cotidiano de trabalho e as significações produzidas. Contudo, deve-se enfatizar que as colocações da professora expressaram de forma bastante objetiva e crítica tais processos.

A partir disso, para a realização do presente estudo, optou-se que, para além da realização de entrevistas, o cotidiano de trabalho das(os) participantes seria acompanhado. Considerou-se que isso possibilitaria, primeiramente, um contato mais próximo com as(os) docentes, para além do momento da entrevista e, em segundo lugar, que haveria a possibilidade de produção de relatos sobre o processo de trabalho docente não centrado apenas em generalizações e aspectos formais que envolvem o seu trabalho.

Sendo assim, os participantes do estudo foram três docentes que trabalham no Ciclo de Alfabetização de uma escola da Rede Pública Municipal de Educação da cidade de Florianópolis/SC. Ou seja, uma professora do primeiro ano, uma professora do segundo ano e um professor do terceiro ano do Ensino Fundamental.

O espaço primordial de desenvolvimento deste trabalho foi uma escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação do município de Florianópolis/SC. Logo após a aprovação em ambos os Comitês de Ética em Pesquisa mencionados anteriormente, iniciou-se o contato com uma escola da rede. A escola escolhida para a realização do estudo está localizada em uma grande comunidade do respectivo município, marcada por estereótipos de carência e vulnerabilidade, bem como pelo tráfico de drogas e pela violência.

Desse modo, tais características são apresentadas antes mesmo de a pesquisadora entrar em contato com a comunidade, haja vista que são amplamente vinculadas pela mídia local por meio de notícias e reportagens. Como evidenciado nas imagens abaixo, as quais foram pesquisadas pela autora antes da sua inserção no campo de pesquisa e contato com a comunidade.

Figura 1 – Fotografia de uma intervenção policial na comunidade



Fonte: Página do ClicRBS²⁰

Figura 2 – Fotografia da polícia abordando pessoas na comunidade



Fonte: Página do Jornal Hora de Santa Catarina²¹

²⁰ Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/sc/>>. Acesso em: jun. 2017.

²¹ Disponível em: <<http://horadesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/>>. Acesso em: jun. 2017.

É importante destacar que o acesso da pesquisadora ao campo e na maior parte dos momentos que envolveram a pesquisa se deu por meio de transporte público. Considera-se esse como um elemento importante a ser enfatizado, na medida em que, como será apresentado na sequência das discussões, os participantes da pesquisa também faziam uso do transporte. Assim, durante o trajeto foi possível dialogar não só com as(os) docentes como também construir diálogos com outras pessoas da comunidade, para além da escola.

O primeiro contato com a escola foi realizado no início do mês de junho de 2017. Neste encontro, foi realizada uma conversa com a diretora da escola, a qual já estava ciente e havia aprovado a realização da pesquisa²². Depois dessa conversa inicial, a diretora apresentou a pesquisadora individualmente para cada uma(um) das(os) docentes do Ciclo de Alfabetização. E como no momento das apresentações estavam em horário de aula, enquanto ocorria esse diálogo a diretora se prontificou a acompanhar suas turmas. Todas as(os) docentes, já nessa conversa inicial de apresentação da pesquisadora e da pesquisa, mostraram-se extremamente interessadas(os) e dispostas(os) a contribuir com a pesquisa. As(os) participantes também foram informadas(os) e tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE da pesquisa.

Após o contato inicial, que ocorreu ao longo de uma semana, a pesquisadora realizou uma inserção no cotidiano mais geral na escola, cujo objetivo era apresentar a pesquisa e a pesquisadora para as demais pessoas que fazem parte do cotidiano escolar; conhecer a formação da rotina escolar, os horários das atividades, o funcionamento da escola; acompanhar alguns espaços de atividades da escolar (salas de aula, professores, pátio, recreio); planejar as próximas semanas de observação; e, sobretudo, acordar com as(os) docentes sobre a participação da pesquisadora em suas rotinas de trabalho. Considera-se que esse período foi extremamente importante, principalmente para constituição de vínculos com as diversas pessoas que participam do cotidiano escolar e para a observação e análise da dinâmica geral de funcionamento da escola e suas relações com o trabalho docente.

A partir desse relato sobre o campo e como se materializou a inserção da pesquisadora nele, na sequência do texto será realizada uma breve apresentação das(os) docentes que participaram do estudo.

²² Após a aprovação pelo Comitê de Ética do município, a escola é consultada sobre a possibilidade de realização da pesquisa e pode optar por aceitar ou não sua realização.

4.2.2 Participantes do estudo

Como mencionado anteriormente, as(os) participantes do presente estudo são uma professora do primeiro ano, uma professora do segundo ano e um professor do terceiro ano que trabalham no Ciclo de Alfabetização de uma escola. A seguinte apresentação dos participantes do estudo terá como foco os aspectos que envolvem as suas histórias de trabalho e estudo e os motivos elencados por elas(es) para a escolha da profissão de docente.

A professora do primeiro ano tem 30 anos, é casada e não tem filhos. Está formada há seis anos em Pedagogia e possui formação complementar em um curso em nível de especialização. Ela nasceu em uma cidade do interior de Santa Catarina na qual viveu grande parte de sua vida. Na sua juventude, por volta dos quinze anos, teve seu primeiro emprego em uma indústria têxtil, na área de confecção. Ela relata que, apesar de precisar de tal emprego, não tinha afinidade com a função, devido à rotina que o envolvia.

Enquanto ela trabalhava na indústria têxtil, surgiu uma oportunidade de trabalho na área da educação em uma creche no município, para o cargo de auxiliar na coordenação do local. Mesmo sem ter formação na área e ainda estar concluindo o ensino médio, ela foi contratada e trabalhou por cerca de três anos nessa função. Em um determinado momento, a professora regente de uma turma faltou, e então a professora do primeiro ano foi convidada a substituí-la. Foi exatamente nessa ocasião que ela se identificou com a profissão de professora em virtude das relações que estabeleceu com as crianças e os sentimentos relacionados a essa forma de trabalho.

Posteriormente a essa experiência, a professora do primeiro ano foi convidada a trabalhar nessa creche como docente, cargo em que permaneceu por aproximadamente um ano. Entretanto, antes de realmente decidir-se em relação à profissão docente e realizar a sua formação na área da educação, a professora afirma que queria estar segura sobre tal decisão.

Por isso, ela afastou-se da área da educação e trabalhou cerca de um ano como secretária em um consultório de oftalmologia. Ela expressa que também não gostou desse emprego, principalmente em função da rotina que o envolvia.

A partir dessa experiência, a professora do primeiro ano começou então a estudar para o vestibular para tentar ingressar no curso de Pedagogia. E, nesse mesmo período, mudou-se de estado junto com seu namorado na época, e passou em uma universidade estadual para o curso de Pedagogia. Desde o início da sua graduação, ela já trabalhou

como professora via atividades de iniciação à docência. E ainda durante a graduação, solicitou transferência para uma universidade estadual em Santa Catarina na qual concluiu seus estudos na área.

Depois de formada, seu primeiro emprego foi como professora substituta em uma turma de terceiro ano em uma escola municipal de Florianópolis. Ela relata que essa experiência foi muito significativa e proporcionou-lhe muitos ensinamentos sobre a profissão. Posteriormente, ela ainda trabalhou em outras escolas no município como professora e atualmente, desde o início do ano letivo de 2017, está trabalhando na escola onde foi realizada a pesquisa. Seu contrato de trabalho é temporário e de vinte horas semanais, sua renda pessoal é de cerca de mil e duzentos reais, e ela divide seu sustento com o marido.

A professora do segundo ano tem 40 anos, realizou sua formação no magistério, no curso de Pedagogia e, posteriormente, uma especialização. Está formada há aproximadamente dez anos. Ela trabalha semanalmente quarenta horas na mesma escola, sendo vinte horas no período da manhã com a turma de quarto ano, e vinte horas no período da tarde com a turma de segundo ano. Atualmente está separada, tem um filho com mais de dezoito anos e está grávida. É responsável pelo seu sustento, sendo sua renda mensal de aproximadamente quatro mil reais.

Desde cedo, a professora afirma que desejava trabalhar e ter o seu próprio sustento. Por essa razão, ela afirma que começou a trabalhar com apenas quinze anos de idade como babá do filho de uma amiga. Posteriormente a essa experiência, ela trabalhou em uma padaria de sua família.

Nesse mesmo período, a professora narra que conheceu seu ex-marido, teve um filho e separou-se. Ela revela que após a chegada de seu filho preocupou-se em procurar um emprego e uma formação que possibilitasse a companhia do filho, enfatizando que a opção pela atual profissão como docente foi em virtude da possibilidade de estar mais próxima do filho. Apesar de acrescentar que, ao longo de sua trajetória, nunca trabalhou em uma escola em que seu filho estudasse ou estivesse mais tempo presente.

Para alcançar tal objetivo, ela afirma que buscou a formação do magistério. Quando estava nesse período de formação, a professora relata que foi incentivada por uma professora sua à época para prestar o vestibular em Pedagogia. Ela revela que ficou com receio do processo, visto que “*nunca tinha feito vestibular*”, pois após a conclusão da escolarização formal ficou trabalhando com sua família.

Apesar disso, a professora do segundo ano relata que fez o vestibular e passou. Ao longo de grande parte da sua graduação, ela continuou trabalhando com a família na área da alimentação. Porém, em determinado momento, a professora afirma que sentiu necessidade de aprender na prática como desenvolver sua futura profissão de professora ou, como ela enfatiza, “*eu preciso fazer o estágio, eu preciso aprender a dar aula*”. Em função disso, ela afirma que buscou experiência na área da educação por meio da realização de estágios.

Quando ela terminou sua formação no ensino superior, surgiu então a oportunidade de trabalhar em uma escola particular de Florianópolis. Assim, ela trabalhou nessa escola por aproximadamente quatro meses, até abrir o processo de contratação de professor em uma das instituições em que havia realizado estágio. A professora afirma então que concorreu a essa vaga, passou e trabalhou nessa escola por aproximadamente três anos.

Enquanto trabalhava como professora nessa escola, ela ainda realizou o concurso para docente da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Ela passou, em seguida foi chamada para assumir a vaga, e há seis anos trabalha como professora concursada na Rede Municipal de Educação. A professora afirma que inicialmente sua vaga foi lotada em uma escola no norte do município de Florianópolis. Contudo, ela optou por realocar sua vaga, mudando-se para a escola em que trabalha atualmente.

O professor do terceiro ano tem 43 anos, é casado e tem três filhos. Começou a trabalhar na escola em que foi realizada a pesquisa também no início do ano letivo de 2017. Ele trabalha quarenta horas semanais, sendo vinte horas com o terceiro ano e as outras vinte horas com uma turma da Educação de Jovens e Adultos – EJA, também do município. Ele está formado em Pedagogia desde o ano de 2009, tendo também formação em nível de especialização. Com uma renda mensal de aproximadamente três mil reais, é responsável por parte do sustento de sua família.

O primeiro emprego do professor também foi na sua juventude, mais exatamente aos treze anos de idade. Ele trabalhou, com seu pai e uma tia, em uma empresa de confecção de roupas. Aos quatorze anos, um ano depois de iniciar nesse trabalho, ele já foi cadastrado como um dos costureiros oficiais da confecção. Assim, o professor seguiu trabalhando nessa função por mais ou menos um ano.

Ainda na sua juventude e devido à sua experiência de trabalho anterior, o professor afirma que conseguiu um emprego em uma indústria têxtil. Nesta, ele revela que começou a trabalhar no cargo de varredor, mas que, com o passar dos anos e sua dedicação ao

trabalho, ele chegou ao posto de programador de tecelagem. Trabalhou nesse local por cerca de sete anos.

Depois dessa experiência de trabalho na indústria têxtil, o professor relata que foi trabalhar em uma rede de hotéis localizada no estado de Santa Catarina. Nesse local, onde permaneceu mais sete anos, começou como mensageiro e chegou ao posto de chefe de administração. Após as experiências de trabalhar para outras empresas e pessoas, o professor revela que decidiu abrir o próprio negócio. Ele então organizou uma lanchonete e afirma que a princípio gostava desse trabalho. Contudo, ele destaca que a empresa exigia muito dele, porque, segundo o seu entendimento, a totalidade do negócio dependia do empenho de seus esforços.

Assim, mesmo diante das dificuldades oriundas dessa forma de negócio, o professor relata que seguiu com a lanchonete. Porém, ele afirma que, enquanto isso, resolveu iniciar o curso de graduação em Pedagogia. A opção por esse curso, segundo o professor, foi devido ao fato de ele ter realizado o seu ensino médio — educação formal — no magistério.

Como antigamente contratavam-se docentes apenas com a formação do magistério, o professor afirma que começou a trabalhar antes mesmo de concluir o curso de Pedagogia. Depois de formado, ele chegou a trabalhar em mais de sete cidades diferentes no estado de Santa Catarina até conseguir um contrato temporário para docente no município de Florianópolis, por meio do qual ele mantém vínculo até a realização do presente estudo.

Por fim, a partir desses elementos apresentados sobre espaços, tempos e sujeitos, conclui-se esse item, retomando a reflexão apresentada na epígrafe sobre o tempo. Diante dos mais diversos tempos, espaços e sujeitos que constituem a materialidade que envolveu esse estudo, entende-se que esses estão em constante movimento e permeados por contradições que constituem cada uma dessas categorias.

4.3 O processo de produzir as informações

Compreende-se, no presente estudo, que a produção das informações para uma pesquisa deve ser concebida enquanto um processo. E como tal, isso implica que ela não possua um início fixo — determinado —, mas que se constitua ao longo de toda a caminhada da pesquisadora na elaboração do estudo e até mesmo antes de sua realização. Entretanto, para fins de sistematização, serão apresentadas a seguir as ferramentas que

auxiliaram na produção das informações utilizadas neste estudo: a observação no cotidiano de trabalho das(os) docentes, as entrevistas recorrentes semiestruturadas e as fotografias.

As observações foram realizadas individualmente — com cada docente — e caracterizaram-se como observações participantes, visto que com esse procedimento a pesquisadora teve a possibilidade de estabelecer uma “relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural” (Minayo, 2007, p. 70).

O período de observação do cotidiano de trabalho de cada docente foi de aproximadamente uma semana. Entende-se, a partir das colocações que Minayo (2008), que, assim como os outros processos de pesquisa, o processo de observação também não é orientado pela neutralidade científica. No entanto, deve-se acrescentar que isso não indica que não é orientado por uma objetividade e materialidade. Deste modo, as observações que orientaram a produção de informações para essa pesquisa foram guiadas a partir de eixos, com vistas a atender os objetivos do estudo, a saber: horários, espaços, atividades desenvolvidas, relações que se estabeleciam e recursos materiais. Os registros dessas observações foram realizados por meio de diário de campo e recurso fotográfico, os quais tiveram como objetivo não apenas o registro das observações, mas também subsidiar posteriormente o diálogo no momento da entrevista sobre os aspectos observados pela pesquisadora que tangem ao trabalho docente e auxiliar na construção das análises do estudo.

Compreende-se que dialogar sobre uma produção fotográfica oportuniza a “construção dialética do presente, passado e futuro em que cada fato possui novas representações diferenciadas e transformadoras do pensamento verbal” (Borges, 2008, p. 133). Logo, isso acarreta a possibilidade de formulação de novas significações sobre o vivido²³, razão pela qual se optou por utilizar tais produções no presente estudo.

O Diário de Campo, por sua vez, pode ser concebido como “um caderno de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma modalidade de entrevista” (Minayo, 2008, p. 295). Acrescente-se que, a partir dele, abre-se possibilidade, não apenas para um registro formal do pesquisador, mas para

²³ As produções gráficas expressam significados sociais vinculados aos autores da fotografia, a partir de um determinado contexto histórico, por isso, toma-se como pressuposto o entendimento de que o “ato de fotografar e a fotografia como elementos de um mesmo processo” (Maurente & Tittoni, 2007, p. 37).

que abarque também textos escritos, desenhos e rabiscos expressando “impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados” (Minayo, 2008, p. 295).

Tendo em vista essas colocações teóricas, acrescentando-se o fato de que o ato de fotografar é concebido como uma “atividade social” (Borges, 2008, p. 133) e os registros são elaborações “no pensamento e na memória, já que é um registro social” (Borges, 2008, p. 133), ao ser encerrado o processo de observação do trabalho docente das(os) participantes da pesquisa, a pesquisadora sugeriu que as(os) docentes produzissem e lhe enviassem até cinco fotografias relacionadas com o seu trabalho, com as suas motivações para o trabalho e com o seu cotidiano de trabalho. Tais fotografias seriam utilizadas posteriormente no momento da entrevista, em conjunto com as fotografias produzidas pela pesquisadora.

Inspirada na proposição de Minayo (2007, p. 65) sobre o processo e o momento de entrevista, compreende-se que as informações devem ser produzidas junto às(aos) participantes e devem tratar “da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia”. Portanto, nesses momentos de diálogos, buscaram-se, sobretudo, elementos que pudessem revelar a expressão dos sentidos produzidos pelas(os) docentes sobre o seu processo de trabalho.

As entrevistas foram realizadas no próprio espaço escolar em momentos acordados anteriormente com as(os) docentes. Esses momentos geralmente eram os intervalos entre o turno da manhã e da tarde e os horários das aulas de Educação Física e Espanhol dos(as) alunos(as), quando as(os) docentes não precisavam acompanhá-los(as). Todas as entrevistas foram gravadas com o auxílio de gravador de áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Assim, foram realizadas três entrevistas individuais com as(os) docentes baseadas na proposta do modelo de entrevistas recorrentes. Esse modelo de entrevista é compreendido enquanto um processo, que objetiva a “interação organizada em várias consultas, cuja meta é esclarecer uma situação problematizada pelo pesquisador” (Falcin, 2003, p. 10). Cada entrevista foi organizada a partir de uma ou mais áreas temáticas de discussão, a partir das quais foi elaborado um roteiro de questões (Apêndice B) para nortear os diálogos com as(os) participantes.

A primeira entrevista teve como foco investigar as Histórias de Vida das(os) docentes, enfatizando aspectos de suas trajetórias de estudo e trabalho. Ferraroti (2011,

p. 108) evidencia que as Histórias de Vida podem ser entendidas como “una contribución esencial a la memoria histórica, a la inteligencia del contexto”. O autor ainda elenca e destaca alguns campos que podem predominar nos relatos, entre eles, a socialização primária, a vida sexual, o trabalho e os vínculos familiares. As Histórias de Vida, articuladas com as trajetórias de Estudo e Trabalho das(os) participantes que compuseram o presente estudo, serão evidenciadas no Capítulo 4 do presente trabalho.

A segunda entrevista teve como foco impulsionar o diálogo sobre as questões que tangem ao cotidiano de trabalho das(os) docentes, bem como as concepções que as(os) docentes detêm sobre ele. Apesar de o foco das discussões de Heller (2014) sobre o cotidiano não convergir nas discussões sobre o cotidiano de trabalho, entende-se que a autora oferece elementos centrais para discutir tal área, por exemplo, quando ela desenvolve a concepção de cotidiano em uma perspectiva articulada com a totalidade histórica e social e não meramente como um processo pontual e passageiro, bem como quando teoriza sobre múltiplos aspectos que tangem à constituição do cotidiano. Tais aspectos serão evidenciados e articulados com o presente estudo no Capítulo 5 deste trabalho.

Por fim, o terceiro momento de entrevista teve como objetivo dialogar com as(os) docentes sobre algumas questões suscitadas a partir de alguns registros realizados no Diário de Campo no período de observação e a partir de uma seleção de cinco fotos produzidas pela pesquisadora e outras cinco fotos produzidas pelas(os) participantes. Para iniciar o diálogo, nesta terceira entrevista, a pesquisadora apresentou individualmente cada uma das dez fotografias para as(os) participantes e sugeriu que comentassem sobre o que percebiam e entendiam sobre as imagens em articulação com o seu trabalho docente. E, na sequência, foram apresentados alguns trechos de relatos das observações extraídas do Diário de Campo, os quais também foram comentados posteriormente pelas(os) docentes.

4.4 O processo de compreender as informações

Quanto ao processo de compreender as informações produzidas ao longo da pesquisa, optou-se pela proposta teórico-metodológica dos Núcleos de Significação (Aguiar & Ozella, 2013), pois se entende que esta possibilita apreender e evidenciar os sentidos produzidos pelas(os) participantes a partir das suas experiências na realidade.

Neste caso, apreender esses processos a partir do trabalho das(os) docentes do Ciclo de Alfabetização.

A proposta dos Núcleos se estrutura em três processos: a construção dos pré-indicadores que consistem na seleção de “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 309); a construção dos indicadores que representam o movimento de “aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 309); e, por fim, a “partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 310).

Deve-se destacar que essas orientações de movimentos não se tratam de uma linearidade, dado que são marcados por um “processo de idas e vindas que implica tanto um fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores como um fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação” (Aguiar; Soares & Machado, 2015, p. 63).

A partir disso, foram então definidos os pré-indicadores, indicadores e Núcleos de Significação, os quais estão evidenciados no Apêndice C. Destacam-se aqui os três Núcleos de Significação formados: “*Articulações entre trabalho e educação na vida de professores*”, “*O trabalho docente e suas formas de expressão*” e “*Trabalho docente em relação*”, visto que tais Núcleos deram origem aos próximos capítulos de discussão do presente estudo.

Deve-se enfatizar que tanto os registros do Diário Campo como as produções fotográficas realizadas, como mencionado anteriormente, foram utilizados para suscitar outros aspectos no momento de entrevista. Logo, ambos os processos não foram analisados a partir da proposta dos Núcleos de Significação, mas, sim, em termos de análise, foram utilizados como aporte auxiliar nas discussões oriundas dos Núcleos de Significações. Deve-se enfatizar que não se analisaram as fotografias em si, mas os relatos que os participantes produziram sobre elas.

Por fim, cabe enfatizar que com vistas a manter a integridade ética das(os) participantes envolvidas(os) na pesquisa não serão revelados os seus nomes — elas(es) serão mencionadas(os) a partir do ano com que trabalham no Ciclo de Alfabetização —,

e todas as produções gráficas que envolveram a exposição da imagem de pessoas e/ou logos tiveram as respectivas informações ocultadas.

5 ARTICULAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA VIDA DE PROFESSORAS(ES)

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “tal como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de um perigo.

(Walter Benjamin)

Este capítulo versará sobre as relações que se estabelecem entre os processos de estudo e trabalho nas trajetórias de vida das(os) docentes entrevistados. Para tanto, a discussão foi organizada em dois eixos, o primeiro que se intitula: *Trajetoórias de estudo: “Então... Estuda minha filha!”*, e o segundo: *Trajetoórias de trabalho: “Ái tudo depende de você”*. Deve-se enfatizar que o presente capítulo não se estrutura em relatos lineares das trajetórias de estudo e de trabalho das(os) docentes, mas a partir de aspectos dessas trajetórias expressados pelos sujeitos, os quais constituem sua produção de sentidos em relação ao seu processo de trabalho.

Para D’Avila (2014, p. 87), a compreensão sobre as trajetórias dos indivíduos pressupõe considerar a relação dialética destas com a categoria movimento, visto que “a partir de um aporte teórico que entende o sujeito como ser concreto, a noção de movimento complementa a noção de trajetória”, por isso, “somente haverá movimentos se houver uma trajetória dos sujeitos em direção ao social e, se houver, por outro lado, uma trajetória social em direção aos sujeitos”. No que se refere às Histórias de Vida, Queiroz (1988) delimita que estas se constituem em relatos dos sujeitos a partir de suas experiências ao longo de sua história, as quais são rememoradas a partir de determinados acontecimentos.

Com isso em vista, pode-se observar que as trajetórias dos trabalhadores elencadas a partir de temáticas — educação e trabalho — articulam-se intrinsecamente com as Histórias de Vida. Nesse sentido, considerando os pressupostos apresentados anteriormente sobre as trajetórias e as Histórias de Vida, no presente estudo buscou-se, por meio dos relatos sobre as Histórias de Vida dos participantes, apreender as suas trajetórias de educação e trabalho.

Na busca da articulação entre essas trajetórias, um processo que se destaca é a memória. Segundo a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a memória é compreendida como um processo “complexo e ativo, cujo desenvolvimento, filo e ontogenético, compreende a superação de *formas naturais, involuntárias* em direção a

formas voluntárias, culturalmente desenvolvidas” (Martins, 2013, p. 160, grifo do autor). Ou seja, para além de uma conformação restritamente biológica, a constituição da memória se dá também a partir de processos sociais.

Deste modo, considera-se que a compreensão do processo de constituição da memória abarca “entender as condições, os modos de produção e as práticas que envolvem motivos e formas de lembrar e esquecer, maneiras de contar, de fazer e registrar histórias” (Smolka, 2000, p. 168). Deve-se considerar o fato de que, na maioria das vezes, os relatos dos sujeitos sobre suas experiências não são produzidos de forma contínua, sistematizada e clara. Nessa perspectiva, Bosí (2003) enfatiza que a riqueza dos estudos que envolvem a memória consiste em, justamente, evidenciar as contradições existentes em processo.

Postas essas breves considerações, deve-se ainda enfatizar que as análises das trajetórias de estudo e trabalho e do processo de constituição da memória indicam que a compreensão dessas categorias está para além de algo produzido estritamente pelos indivíduos. Ou seja, em suas análises e discussões, deve-se situar o contexto histórico-social em que os respectivos indivíduos estão inseridos.

Queiroz (1988, p. 20), em relação às Histórias de Vida — mas passível de ampliação para as outras categorias mencionadas —, afirma que estas devem “Captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere na coletividade a que o narrador pertence”. Isto é, o essencial é compreender os movimentos, contradições, articulações, similaridades, entre outros aspectos, que constituem e dão forma às relações que estabelecem a constituição social dos sujeitos.

5.1 Trajetórias de estudo: “Então... Estuda minha filha!”

A importância e centralidade da educação na vida dos indivíduos se faz presente em todas as sociedades e instituições ao longo da história da humanidade, pois, desde o “alvorecer da idade moderna, Paracelso falou nos seguintes termos sobre a educação: A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato até quase a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (Mészáros, 2005, p. 267). No entanto, contemporaneamente, cabe à escola, em particular, desempenhar esta função. Por

isso, atualmente no contexto da pedagogia liberal²⁴ é atribuída à escola a função de preparar os alunos, intelectual e moralmente, para assumirem suas funções sociais.

Neste contexto, predomina o princípio de que “a educação é direito de todos e dever do Estado” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Art. 205), e assim a escola passa a ser pensada enquanto instrumento capaz de resolver os problemas sociais, como a marginalidade e o analfabetismo (Patto, 1999). O docente, neste caso, seria o responsável pela formação intelectual através da transmissão dos valores e conhecimentos historicamente acumulados.

Portanto, diante dos elementos apresentados, compreende-se a educação enquanto processo essencial para a constituição dos sujeitos. É também devido a isso que ela articula-se com as Histórias de Vida dos sujeitos, ao passo que conforma suas trajetórias educacionais. No caso do presente estudo, as trajetórias educacionais dos participantes se expressaram como um dos sentidos atribuídos ao trabalho pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização, como será apresentado ao longo das discussões deste item.

Inicialmente, deve-se pontuar que a literatura sobre as trajetórias educacionais e/ou de formação das(os) docentes, segundo Bragança (2012), estrutura-se essencialmente a partir de três aspectos:

[...] a pré-formação, que compreende a escolarização formal e experiências anteriores à formação profissional, especificamente voltada para a docência [...] a formação inicial, destinada à preparação profissional que habilita e assegura o exercício da docência [...] a formação contínua, por meio de iniciativas formais que visam à continuidade dos processos de estudo e de aperfeiçoamento profissional. (Bragança, 2012, p. 210).

No que tange aos sentidos atribuídos pelas(os) docentes sobre as suas trajetórias de estudo, podem-se observar referências a todos esses momentos mencionados pela autora, a partir dos quais foram evidenciadas situações específicas que foram produzidas com base em enlaces de memórias dos sujeitos.

²⁴ A pedagogia liberal é entendida a partir da concepção de que “a escola tem por função preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos vários valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através de desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições” (Libâneo, 1990, p. 22).

Para Munsberg e Silva (2014, p. 03), o processo de formação dos docentes “tem início no momento de ingresso na escola como aprendente e estende-se por toda a vida escolar. Consubstancia-se na convivência, estrutura-se na academia e consolida-se na prática profissional”. Deste mesmo modo, como será demonstrado na sequência, observou-se que, desde a infância e mesmo sem ainda possuírem horizontes concretos sobre a profissão que iriam exercer no futuro, as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização já vinham constituindo uma concepção de centralidade da educação em suas vidas.

Mészáros (2005) define esse processo como internalização da função social da educação e, nesse sentido, pontuará sobre a necessidade de romper com essa lógica:

[...] confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* e abrangente. (Mészáros, 2005, p. 47, grifo do autor).

Essa concepção de centralidade da educação na vida das(os) docentes, ora se expressa enquanto processo de valorização do indivíduo, ora como possibilidade de ascensão social oriunda do seu nível de escolarização. Como pode ser observado nos respectivos relatos das(os) docentes:

Vão poder te tirar tudo, menos o estudo. Então estuda minha filha! É a única coisa que não vão poder te tirar na vida. (Professora do 2º ano).

Eu não queria ficar para trás! Não! Mesmo que a minha mãe não deixe eu não vou ficar para trás... As minhas amigas vão para a frente e eu vou ficar para trás? (Professora do 1º ano).

Eu achei que para mim era mais gratificante fazer o magistério, ter uma experiência, também porque já era uma profissão. Para os outros cursos, eu teria uma profissão posteriormente. Até, naquela época eu fiz o magistério e os professores eram contratados apenas com magistério. (Professor do 3º ano).

Portanto, a condição social da criança e do jovem associa-se à sua vida escolar, implicando compromissos e responsabilidades que, muitas vezes, são extremamente valorizados pela escola e comunidade. Como expõe Araújo (2003), a escola constitui-se em um espaço onde se travam relações institucionais e interpessoais regulares que vão além dos laços de parentesco ou comunidade, e é responsável historicamente por duas grandes funções: a instrução e a formação. A primeira relaciona-se à transmissão dos saberes acumulados pela humanidade e valorizados pela sociedade; a segunda, aos

valores e disposições internas, apropriados pelos indivíduos nesta instituição, que vão reafirmar o processo de internalização que começa antes do processo de escolarização, como vimos acima.

Nesta perspectiva, ganha força e torna-se evidente a “teoria do capital humano”, cuja tese central “vincula educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, configurando-se como uma ‘teoria de desenvolvimento’” (Frigotto, 1989, p. 41) humano e social. Essas colocações permitem concluir que a constituição dos processos de significação, sobretudo a produção de sentidos pelos sujeitos sobre suas experiências, não decorrem de um processo individual, mas de uma produção que articula o social com o singular. Enfatiza-se, ainda, que nas análises desses processos é “difícil precisar a separação entre momentos formalizados e não-formalizados, entre formação inicial e contínua dos sujeitos” (Aguiar, 2009, p. 2161).

Nesse processo, é importante destacar que, apesar da aparente uniformidade que compõe a produção dessas concepções, elas se constituíram a partir de contraposições e desencontros nas histórias de cada sujeito. Por isso, quando são analisadas as influências familiares em relação ao processo de escolarização, observa-se que a formação das(os) docentes foi sempre permeada por estímulos e desestímulos em relação ao processo de escolarização.

A ideia da importância da educação aparece também nos valores transmitidos por algumas famílias das(os) docentes do Ciclo de Alfabetização. Como se pode observar no relato da professora do segundo ano, quando afirma que já foi para a escola sabendo ler e escrever a partir dos ensinamentos de sua avó realizados em sua casa. Neste sentido, o professor do terceiro ano afirma que, para a sua família, os estudos sempre foram prioridade, e menciona isso destacando a formação no ensino superior de suas irmãs.

Já a professora do primeiro ano relata que, para sua família, a questão de fundo na verdade não era o estudo, mas, sim, o trabalho. E que, por isso, coube a ela todo o esforço de empenhar-se para receber estudo, pois sua família, a princípio, não via finalidades imediatas que a educação poderia proporcionar para a vida dela.

Outro aspecto importante a ser destacado é que o processo de escolarização, além de ser complexo, é contraditório. Ou seja, as trajetórias de estudos não se desenvolvem de forma linear e harmônica, como relata a professora do primeiro ano:

Quando eu reprovei foi ótimo! Porque eu estava com uma turma que fazia muito *bullying* com as pessoas, com todo mundo, batia em todo mundo... E eu era muito mais fechada! [...] E quando eu reprovei, foi

horrível para mim porque era uma vergonha reprovar, na época era muito vergonhoso eu reprovar. Mas no ano seguinte, foi onde eu conheci todas as minhas amigas que até hoje estão comigo! (Professora 1º ano).

A partir dessas contradições que perpassam e constituem o processo de escolarização, sobressaíram-se ainda algumas memórias sobre as experiências escolares das(os) docentes a partir da relação que estabeleciam com outros sujeitos na escola. Como revelam os seguintes relatos:

Às vezes eu achava ruim, porque eu era muito comparado com a minha irmã mais velha, que realmente ela é muito inteligente! Tem uma aprendizagem, muito fácil. Então nessa questão, eu achava ruim. Mas o pessoal sempre gostava de mim, porque eu era um dos primeiros da classe sempre. (Professor 3º ano).

Eu buscava a escola... Então, ainda bem que eu me enturmei com pessoas muito inteligentes, as minhas amigas, a gente conversava sobre universo, a gente conversava sobre clima, o que a gente iria ser quando a gente crescesse, a gente não queria ser que nem aquelas... Era então, um vínculo muito bom, assim. (Professora 1º ano).

Eu lembro que eu tinha, eu tenho uma cicatriz até hoje, né, eu sempre fui muito levada. Então eu estava com um machucado aqui assim, [mostra na região do seu corpo], e um gurizinho, que era filho de uma mulher da igreja, ele me deu um chute e abriu a ferida e saiu e sangue e não sei o quê... E ninguém fez nada, ninguém fez nada! Eu tive que pegar uma folha de caderno, botar ali e esperar para ir para casa. (Professora 2º ano).

Segundo Bosi (1987), o movimento de produção da memória que por vezes traz à tona o tempo passado frequentemente é gerado a partir de um distanciamento com o tempo presente, como se não fizesse parte do tempo atual dos indivíduos. Já as memórias relacionadas especificamente com o próprio processo de aprendizagem foram assim expressas:

Então, anos atrás era assim, eu era cobrado dessa forma. E podia bater, podia deixar de castigo, essas coisas todas, que hoje já não se vê mais isso. (Professor 3º ano).

Mas acho que era justamente a época, né. Depois mudou o professor já não podia mais encostar no aluno, era aquela coisa toda... E aquela época podia! Podia botar no milho! Tinha mães que chegavam e falavam: “Botou no milho? Tem que botar ajoelhado no milho!”. Era assim, a gente tinha que tirar o calçado, não podia entrar de calçado na sala de aula. (Professora 1º ano).

Neste contexto de rememoração das experiências escolares, as memórias das relações entre os entrevistados com os seus antigos docentes da Educação Básica foram muito enfatizadas pelas(os) docentes. O professor do terceiro ano, por exemplo, salientou aspectos positivos de suas experiências com seus antigos docentes, relatando isso a partir da seguinte situação:

Eu lembro do primeiro ano, que a gente tinha o livro de cartilha, barquinha amarela, que a gente fez uma barquinha e soltou no rio perto da escola. Então, os pais queriam sempre escolher aquela professora dessa atividade, porque era uma professora que também os alunos sempre queriam ela. (Professor 3º ano).

O mesmo professor rememora suas antigas relações de aprendizagem com uma professora de inglês que, de acordo com ele, ficaram marcadas, sobretudo, pelo fato de ela não forçar o aprendizado das crianças, mas afirmar que a responsabilidade pelo aprendizado e as consequências disso seriam da própria criança:

Um dia você pode precisar, então se quiser aprender, aprende. Se não quiser a gente faz o mínimo. Então ela nunca forçou, ela sempre pediu que a gente olhasse para a gente mesmo [...] Para ver a nossa necessidade, então aquilo me marcou bastante, porque foi uma das primeiras professoras que não disse assim: “tu tem que aprender!” Queres aprender? Aprende! (Professor 3º ano).

Já as professoras do primeiro e segundo ano expressaram os antagonismos de suas relações com seus antigos docentes, evidenciando isso a partir de situações que lhes marcaram negativamente e fizeram com que elas construíssem imagens e receios de determinados docentes de sua época. Como nos casos relatos a seguir:

Da quinta série em diante foi melhor, até a quarta série eu tive muito medo de professor. Na minha primeira série a minha professora me bateu. Naquela época o professor podia bater que ninguém falava nada! E ainda diziam assim: “muito bem professor, tem que bater mesmo!”. (Professora 1º ano).

Cartilha nova, tudo lindo, né. Aí tinha o alfabeto aqui embaixo [apontando para o final de uma folha], agora cortem a letra “O” e eu com a tesourinha nova, tudo bonitinho... Desgraçada... A hora que eu estava cortando a cartilha: “Não era pra cortar! Guria!”, era para fazer um “X” em cima da letra “O”. Só que ela disse, recorte! Fiquei eu com a cartilha cheia de durex. (Professora 2º ano).

A partir dessas situações, constatou-se também que as professoras desenvolveram certos receios em relação aos seus docentes da Educação Básica, como observado nos seguintes relatos:

E eu odiava essa professora! E também conversar muito com professor. Mas depois eu vi que não era bem assim e tal, que a gente vai amadurecendo, vai perdendo o medo e tudo, vai entendendo o processo, aí eu fui bem melhor... Eu participava bastante de feira de ciências, eu me metia a fazer as coisas e tal, e aí foi. Mas até a quarta série eu tinha muito medo de professor! Meu Deus, se chegasse professor perto de mim, eu tremia! Não queria nem ver, nem me mexer! (Professora 1º ano).

Assim, da primeira escola que eu passei foi essa que era bem ruim. Aí tenho uma bem horrível da professora do primeiro ano. Aquela égua. [...] E eu nunca fui burra, então eu pegava as coisas ligeiro. Então eu pedia para ir no banheiro e não voltava mais.... Os professores me odiavam! (Professora 2º ano).

Assim, o processo de constituição da memória “traz o registro vivo de diferentes experiências sociais da docência que foram se acumulando ao longo da trajetória não só histórica da profissão, mas também pessoal de cada professor/a” (Bragança, 2012, p. 33). Nesse sentido, articulam-se as memórias relatadas pelas(os) docentes com as suas trajetórias de estudo.

A questão da formação profissional, ao longo das suas trajetórias de estudo, foi outro aspecto largamente apontado pelas(os) docentes, sobretudo a dificuldade de conciliar formação e trabalho, como retratou a professora do segundo ano: “*Fiz o vestibular e passei. Mas sempre trabalhando com a alimentação ainda*”; e o professor do terceiro ano “[...] *porque eu também tinha a lanchonete na época, né, então era uma loucura... Porque cuidava da lanchonete, estudava na lanchonete, tocava a lanchonete, e cuidava dos filhos também*”.

Em relação às suas trajetórias de estudo, mais especificamente à formação profissional, as(os) docentes relataram suas dificuldades e contradições, em especial no que se refere à defasagem que se apresentava no tocante à formação prática para a sua profissão. Molon (2016) aponta que as discussões que dizem respeito às relações entre os aspectos teóricos e práticos da formação profissional dos sujeitos compõem as mais diversas áreas do conhecimento e são constituídas por concepções de educação e produção do conhecimento.

Como alternativa a essas contradições, as(os) docentes buscam modos de superar esses obstáculos. A professora do segundo ano relata que quando estava na faculdade foi realizar estágios como professora, pois, segundo ela, precisava aprender a dar aula. A professora do primeiro ano ainda enfatiza que diante dessas dificuldades realizou em conjunto com as suas colegas da época uma mobilização na graduação.

E a gente foi um dia, foi eu e a galera da alfabetização que era dos anos iniciais... Porque a gente entrou bem na troca de currículo, antes fazia tudo, fazia pedagogia e fazia tudo, e aí eu fui bem quando começou as licenciaturas que aí eu tinha que escolher, então eu escolhi os anos iniciais. A aí a gente foi na secretaria e pediu, pelo amor de Deus, que era para a gente estudar os métodos, porque a gente quer entender os métodos como funciona [...] Não fizeram. Então a gente saiu da UDESC sem saber alfabetizar. A gente aprendeu em sala de aula mesmo e estudando por conta. Tanto que eu tinha medo de pegar o primeiro, tá! Eu morria de medo! Eu só peguei quinto e terceiro, só. (Professora 2º ano).

Essas questões sobre como se constituem as relações entre teoria e prática nas formações ao longo da vida das(os) docentes demonstram sobretudo que a significação desses processos “não é imediata nem uma reação direta a uma determinada situação, ou seja, nada no sujeito é imediato” (Molon, 2016, p. 575).

Ainda sobre o processo de formação profissional, outro aspecto enfatizado pelas(os) docentes foi a formação continuada, ou seja, as formações complementares. Essas formações são geralmente oferecidas por meio da realização de cursos, os quais em sua maioria são ofertados pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. Conforme Pereira (2014, p. 153), a questão da formação continuada para docentes “está envolvida no impasse entre a demanda de sua necessidade pelos professores e a rejeição-oposição destes aos programas oferecidos”. Os desinteresses e interesses em realizar essas formações, enfatizados pelas(os) docentes, centram-se na justificativa de aprimoramento profissional e na questão financeira, como aponta a professora do segundo ano: “*E agora a cada dois anos, eu tenho que apresentar 50 horas, então eu vou fazendo um pouquinho aqui, outro pouquinho ali, 50 horas é fácil*”. A escolha dos cursos optativos ocorre pelo interesse das(os) docentes nas temáticas, como o professor do terceiro ano afirma:

Então, geralmente os cursos que me interessam eu vou atrás. E geralmente eu procuro os que sejam mais voltados para o meu trabalho. O último curso que eu fiz foi sobre horta cedido pela prefeitura. Então eu fui lá, a gente tem um projeto de horta aqui, que agora não está vingando, mas é por causa de recursos financeiros, porque a gente depende muito dos outros, tá! (Professor 3º ano).

Apesar disso, de modo geral, as(os) docentes avaliam essas formações como não produtivas, sob a justificativa de que ou elas estão muito distantes da sua realidade de trabalho, ou são centradas em aspectos teóricos, os quais, segundo eles, não se relacionam com a prática docente:

[...] de usar o material que vem do Nordeste para a gente. E aí, eles colocavam uns negócios assim, tipo, feirinha como se fosse uma novidade, alfabetizar com rótulos!? Tudo coisa já ultrapassada! Sabe, que não tem.... E aí eles mostravam aquilo para a gente como se fosse a novidade. (Professora 2º ano).

[...] é a mesma coisa! Mesmo esquema e também era a mesma palestrante, né. A mesma professora. Era muito fora da minha realidade! Muito fora! Eu não conseguia adaptar nada! [...] Eu chegava e falava para elas, eu tenho níveis de aprendizagem muito diferentes na minha sala, o que eu posso fazer? Ah faz planejamento diferente! Era essa a resposta! Mas tá, como que eu faço? (Professora 1º ano).

Como superação dessas contradições identificadas pelas(os) docentes no que se refere ao processo de formação continuada, Pereira (2014, p. 163) indica como possibilidade a necessidade de criar “condições para que o professor perceba e requeira a formação como necessária e imprescindível à qualificação do seu trabalho. Para isso, há a necessidade de romper com a visão do livro/currículo oficial pronto, que o leva a prescindir da formação”.

Assim, observa-se que as significações sobre as trajetórias de estudos das(os) docentes são relacionadas com a compreensão sobre educação para os sujeitos e suas famílias, com as memórias que envolveram os seus processos de escolarização, em especial as relações com seus antigos docentes, e com os processos formativos que envolveram suas trajetórias.

Para Bragança (2012), a constituição e o fazer docente — trabalho docente — ocorrem sobretudo a partir dos percursos profissionais que adotam ao longo de suas vidas. Investigando os sentidos atribuídos ao trabalho pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização, pode-se afirmar que esses são constituídos também a partir das trajetórias de estudo que assumem ao longo de suas vidas. Demonstrando, com isso, o caráter de movimento e constituição histórica e social dos processos de significação dos indivíduos.

5.2 Trajetórias de trabalho: “Aí tudo depende de você”

Os estudos sobre as trajetórias de trabalho dos indivíduos trazem como possibilidade a compreensão dos movimentos que o trabalho assume ao longo da vida dos trabalhadores (Coutinho, 2009), sobretudo no que se refere à dinâmica que se estabelece entre as relações objetivas e subjetivas que o trabalho assume na vida dos indivíduos.

Nesta perspectiva, serão destacados fragmentos das trajetórias de trabalho das(os) docentes do Ciclo de Alfabetização que contribuem para evidenciar os sentidos que produzem em relação ao seu trabalho docente na atualidade. Para isso, não serão descritas as trajetórias de trabalho em sua totalidade, mas, sim, justamente os trechos dessas trajetórias que foram constituídos através da proposta metodológica — Núcleos de Significação — adotada no presente estudo. Articula-se a isso ainda o fato de que os estudos sobre as memórias das trajetórias de trabalho se estruturam a partir do “*que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história*” (Bosi, 1987, p. 01, grifo do autor) da vida dos indivíduos.

A narrativa das trajetórias de trabalho das(os) docentes do Ciclo de Alfabetização teve como ponto de partida suas experiências infantis em relação ao trabalho. Ao investigar os sentidos do trabalho produzidos por crianças, Natividade (2007) demonstra que tanto esse processo como o de constituição da identidade profissional dos indivíduos desenvolve-se desde a infância²⁵. Em relação aos docentes do Ciclo de Alfabetização, observa-se a constituição deste mesmo processo, sobretudo quando são evidenciados os movimentos que se estabelecem entre o processo de aprendizado e o processo de trabalho, como apontado pelo professor do terceiro ano: “*A minha infância foi estudar, estudar, estudar, estudar e brincar! Até os treze anos, né, que aí eu já comecei a trabalhar, a trabalhar, a trabalhar...?*”.

Apesar disso, é interessante observar que é apenas a partir da adolescência²⁶ que as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização passam a relatar suas trajetórias de trabalho desvinculando-as de aspectos educacionais. Isto é, emergem relatos que abordam suas experiências de primeiro emprego, as quais não se mostram diretamente articuladas com a área da educação.

Eu não estava formada. Eu tinha acabado de fazer dezesseis anos e na época podia trabalhar com dezesseis anos, só que tinha que estar estudando. [...] Eu sou de uma cidade do interior, e lá se trabalha muito com indústrias têxteis e aí eu iniciei com isso. Eu trabalhei em uma confecção, em uma malharia que eles dizem, na “Empresa X”, eu trabalhei lá por seis meses e odiei. (Professora 1º ano).

²⁵ Bragança (2012, p. 236) também pontua que é ainda na infância que os docentes constituem “imagens e referências sobre a docência”.

²⁶ Compreende-se, no presente estudo, a adolescência “como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo” (Bock, 2007, p. 68).

O meu primeiro emprego foi com quinze anos. Eu fui babá do filho de uma amiga minha. (Professora 2º ano).

Eu comecei a trabalhar com treze anos, em uma confecção do meu pai e da minha tia. Aos quatorze anos, já estava fichado como costureiro. Então trabalhei um ano como costureiro. Depois fui trabalhar em uma indústria têxtil a “Empresa Y”, lá trabalhei sete anos, comecei como varredor, e saí de lá como programador de tecelagem. (Professor 3º ano).

Na pesquisa de Borges (2010) sobre a produção de sentidos dos jovens em relação ao processo de trabalho, a autora observa que estes percebem sua atividade vivenciada no momento como transitória, em razão de que, geralmente, os vínculos de trabalho assumidos pelos jovens se inserem no campo informal. É nesse sentido que os jovens desenvolvem expectativas futuras de deter outra forma de emprego, mais especificamente relacionada com um vínculo formal de trabalho. Articula-se com isso, ainda segundo a autora, o fato de os jovens buscarem o primeiro vínculo de emprego considerando seus próprios interesses.

Em relação às(aos) docentes do Ciclo de Alfabetização, pode-se observar um movimento próximo ao mencionado pela autora no que tange ao processo de significação do trabalho. As motivações para a busca do primeiro emprego também se centraram no próprio interesse das(os) docentes, aspecto que pode ser sintetizado no relato da professora do segundo ano: “*Eu queria trabalhar, eu queria ter o meu dinheiro*”. E a concepção de transitoriedade, que não é evidenciada diretamente nas palavras das(os) docentes, mas se expressa na análise das trajetórias de trabalho e estudo das(os) docentes.

Outra questão importante de ser pontuada, no que se refere às primeiras experiências laborais mencionadas pelas(os) docentes, diz respeito às formas de emprego assumidas. Nos relatos, são mencionadas as experiências de primeiro emprego das(os) interlocutoras(es), as quais estão relacionadas com o cuidado (babá) e com a produção têxtil (confecção e costura). Historicamente, essas duas formas de emprego compõem um campo de trabalho majoritariamente desenvolvido por mulheres (Gazzona, 1997; Bessin, 2016).

Para compreender a constituição desse processo, é importante destacar e explicitar a categoria da divisão sexual do trabalho. Para Kergoat (2009, p. 67), a divisão sexual do

trabalho²⁷ “é uma forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo”, as quais se constituem a partir de cada forma social na qual o trabalho é desenvolvido. Nesta perspectiva, Quirino (2015) pontuará que:

[...] a divisão sexual do trabalho, enquanto categoria de análise, concebe as relações entre homens e mulheres como vivenciadas e pensadas como gênero masculino e feminino, oriundas da construção histórica e das relações sociais nas quais estão presentes as relações de poder. Permite delimitar os lugares sociais atribuídos aos homens e às mulheres e incorporar nessas análises a articulação entre trabalho doméstico e trabalho assalariado, o público e o privado, produção e reprodução. (Quirino, 2015, p. 235).

Posto isso, apesar de considerar o fato de que todas(os) as(os) docentes tiveram suas experiências de primeiro emprego em campos majoritariamente e historicamente ocupados por mulheres, compreende-se que, para uma análise, para além da aparência desse processo, devem ser incluídas outras categorias na discussão, especialmente as que dizem respeito às diferenças de sexo e ao recorte de classe. Conforme aponta Saffioti (2013), as relações que se estabelecem entre os homens e as mulheres já partem de uma competição, a qual:

[...] é bastante diversa da competição dos homens entre si; a primeira talvez não chegue a ser verdadeiramente uma competição. A competição, obviamente, nunca é livre. Os homens entram na luta com diferenças de raça, de educação, de poder político, de religião, enfim, com diferenças naturais e sociais (de classe) bastante marcadas e de difícil superação. (Saffioti, 2013, p. 96).

Isto é, diferentemente dos homens, para a mulher, assumir uma forma de emprego “significa participar da vida comum, ser capaz de construí-la, sair da natureza para fazer a cultura” (Saffioti, 2013, p. 96), visto que historicamente as funções que as mulheres assumem nas sociedades são atreladas à manutenção e ao cuidado da família. Considerando isso, apesar de serem similares os campos de emprego assumidos pelos três docentes, já de maneira preliminar pode-se pontuar essa diferença substancial. Especialmente se for considerado que o professor, ao longo dos anos de trabalho na respectiva empresa mencionada, ocupou diferentes funções, chegando até a função de programador de tecelagem.

²⁷ Nesta mesma perspectiva, a divisão sexual do trabalho, segundo Quirino (2015 p. 233), “é uma importante categoria para compreensão do processo de constituição das práticas sociais permeadas pelas construções dos gêneros a partir de uma base material.”.

O segundo elemento a ser destacado é o recorte de classe. Para Quirino, assim como “as demais questões dentro do sistema capitalista, a condição feminina (ou de raça) não pode ser analisada fora do marco de classe” (Quirino, 2015, p. 243). Nesse sentido, o que se pode observar é que, apesar da existência de uma diferença de gênero — professora e professor —, as(os) docentes assumiram formas de emprego que se constituem num contexto social econômico e político determinado pela lógica do capital. Ou seja, isso evidencia que ambos pertencem à mesma classe social — trabalhadores — independentemente de sua condição de gênero.

Ainda no enlace sobre as primeiras experiências de emprego, observa-se que o trabalho dos familiares das(os) docentes influenciou nas relações que estas(es) iriam assumir com o processo de trabalho ao longo da vida, tanto em relação ao presente quanto em relação às expectativas futuras de trabalho daquela época. Como se pode observar nos seguintes relatos:

A minha mãe era costureira, depois ela serviu cafezinho na antiga escola Técnica, que hoje é IFSC. E aí, ela recebeu apoio, ela estudou e hoje ela é pós-graduada em Administração. E o meu pai é pedreiro. [...] porque minha vó era professora e ela que me criou, né. (Professora 2º ano).

Ela [mãe da professora] era revisora na época na “Empresa X”, revisora é aquelas que olham se tem defeito na peça, essas coisas... Ela ficou 25 anos fazendo essa mesma coisa. Acho que eu peguei meio trauma disso e pensava: “Isso que não quero para a minha vida!”. Já pensou, 25 anos fazendo a mesma coisa todo dia! (Professora 1º ano).

O processo de escolha da profissão da docência é permeado por anseios individuais e familiares. Acrescente-se ainda que esse movimento é também constituído por condições institucionais e sociais (Nóvoa, 1995). No caso das(os) docentes, como evidenciado anteriormente nos relatos, percebem-se esses movimentos.

É no contexto desses relatos que se entrelaçam mais diretamente as afirmações de como as(os) docentes optaram pela docência. Deve-se enfatizar, como já vem sendo pontuado, que não há um momento específico ou um marco na vida dos sujeitos que delimita a escolha pela profissão a ser desenvolvida. É a partir da constituição histórico-social e particular dos indivíduos que vão se entrelaçando elementos que possibilitam a constituição desse processo. Cavaco (1999), ao discutir essa temática, afirma que tanto a opção por uma profissão quanto as trajetórias de trabalho dos sujeitos:

[...] resultam de múltiplos fatores: implicam redes de relações sociais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias,

feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos de consciências e de decisões. (Cavaco, 1999, p. 178).

Entretanto, apesar dessas considerações, é válido evidenciar como as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização abordam a questão de como eles compreendem que se desenrolou o processo de escolha da sua profissão na área da docência, tendo em vista que esses elementos envolvem o processo de significação da sua atividade de trabalho e, por consequência, a própria produção de sentidos em relação a sua atividade.

A professora do segundo ano relata que a escolha pela profissão docente se deu em função do seu filho: *“foi pelo filho mesmo. Foi pelo filho. E daí eu comecei a estudar a educação e gostei”*. Ela justifica essa opção, pois, segundo seu entendimento, a profissão docente permitiria que ela tivesse a companhia de seu filho em seu trabalho ou pelo menos próximo de si.

A professora do primeiro ano, por sua vez, sinaliza que a opção pela docência se deu quando ela trabalhava na área administrativa de uma creche, e certo dia teve que cuidar de uma turma porque a professora regente havia faltado:

Eu trabalhei lá por três anos como auxiliar dessa coordenação. Até que um dia faltou uma professora e aí eu tive que cuidar da turma dela, e naquele momento, assim, eu vi que eu gostei daquilo... das crianças, e eles me chamando de professora, e as coisas... Sei lá, foi um sentimento que eu não tinha sentido por outra coisa, por outra profissão. (Professora 1º ano).

Cabe ressaltar que a professora enfatiza que, antes de ter certeza de que a profissão docente seria o que ela realmente queria, ela optou por ter um emprego em outra área:

Eu queria ter certeza antes de fazer a faculdade, eu queria realmente ter certeza absoluta que era isso que eu queria. Então eu saí, me afastei por um ano de tudo o que era da educação, tudo, tudo... E aí eu fui trabalhar em um consultório de uma oftalmologista. Odiei, também! A rotina, tinha que ficar todo dia ali sentada fazendo a mesma coisa e não consegui gostar daquilo. (Professora 1º ano).

O professor do terceiro ano relata que a opção pela área do trabalho docente se deu pelo fato de, em sua adolescência, ele ter realizado o curso do magistério como formação básica no seu processo de escolarização:

Eu fiz o magistério, a minha formação do segundo grau. [...] Naquela época, nada de especial mesmo. A escola oferecia magistério e até muita gente tinha criticado que o magistério era quatro anos e o ensino médio era três, e que perderia a química, perderia a biologia, né... Essas disciplinas que não fazem parte do currículo [...] Mas eu achei que para

mim era mais gratificante fazer o magistério, ter uma experiência, também porque já era uma profissão, né. Para os outros cursos, eu teria uma profissão posteriormente. Até, naquela época eu fiz o magistério e os professores eram contratados apenas com magistério. (Professor 3º ano).

Ao analisar as justificativas das(os) docentes do Ciclo de Alfabetização, sobre como se deu a sua escolha pela profissão, ficam explícitos aspectos de gênero e classe social. Quando a professora do segundo ano afirma que a opção foi pelo filho e a professora do primeiro ano afirma que foi em função de uma experiência de cuidado em uma turma de crianças, evidencia-se uma função social que é historicamente atribuída às mulheres, ou seja, que envolve o cuidado do outro²⁸. Diferentemente do professor do terceiro ano, que afirma que a opção em relação a sua profissão se deu em função de sua experiência escolar.

Sousa e Guedes (2016) afirmam que é a partir da constituição social e da oposição entre o público e privado²⁹ que se estruturou a divisão sexual do trabalho, na qual, historicamente, os homens assumiram a função de provedores das condições de subsistência de suas famílias, e, às mulheres, coube a função de cuidado dos seus pares.

Considera-se, observando as trajetórias de trabalho das(os) docentes do Ciclo de Alfabetização, que, apesar de ocorrer a inserção das mulheres no mercado de trabalho formal — neste caso como possibilidade de possuir um emprego para além do que é considerado trabalho privado —, essa inserção ainda ocorre articulada com formas de emprego associadas ao campo do que é considerado historicamente das mulheres, isto é, o cuidado.

Algumas contradições desse movimento são demonstradas por Falquet (2016), quando o autor questiona que se, por um lado, há um movimento de ascensão das mulheres para novas formas de emprego para além das historicamente “destinadas” a elas, por outro, as mulheres estão sendo inseridas diretamente na lógica produtiva do sistema capitalista. Com isso em vista, como já mencionado anteriormente, considera-se fundamental articular as categorias de gênero, raça e classe social nessas discussões, para compreender a totalidade que compõe esse movimento.

²⁸ O cuidado, seja de crianças, doentes, idosos ou pessoas com algum tipo de deficiência, é uma atividade constituída historicamente “sob uma temporalidade socialmente associada ao feminino” (Bessin, 2016, p. 239).

²⁹ Para Lamoureux (2009, p. 208), a distinção entre o que é público e privado em uma sociedade é constituída segundo um processo histórico, não havendo um consenso determinado. Porém, apesar disso, verificam-se “algumas constantes: o governo é sempre da competência do público, enquanto o doméstico faz inevitavelmente parte do privado”.

Inseridas(os) nesses movimentos e contradições, as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização buscam conciliar entre “aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços” (Cavaco, 1999, p. 163).

Entretanto, como o desenrolar da vida não segue uma linearidade, mas, sim, é permeado por encontros e desencontros, as trajetórias de trabalho dos sujeitos se apresentam também como expressão desse movimento. É nesse sentido que nem sempre a área da docência constituiu as formas de emprego assumidas pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização. Pelo contrário, observa-se uma multiplicidade de possibilidades de empregos assumidas ao longo das suas vidas, as quais se articulam com o fato de não estarem diretamente ligadas com o campo de trabalho da área da educação.

As distintas oportunidades são observadas, por exemplo, quando a professora do segundo ano relata suas experiências de trabalho em uma padaria de sua família, que perduraram aproximadamente até a metade do seu curso de graduação em Pedagogia. Quando a professora do primeiro ano relata que trabalhou em uma malharia no setor têxtil e, posteriormente, trabalhou como secretária em um consultório oftalmológico. E quando o professor do terceiro ano menciona que trabalhou por cerca de sete anos em uma rede hoteleira e, posteriormente, optou por ter o seu próprio negócio no ramo da alimentação.

Um aspecto importante a ser destacado sobre as experiências profissionais mencionadas pelas(os) docentes refere-se ao fato de que, quando são rememoradas, elas são caracterizadas a partir de expressões negativas que envolveram esses processos de trabalho. Essas expressões ficam claramente evidenciadas nos seguintes relatos das(os) docentes:

Em uma malharia que eles dizem, na “Empresa X”, eu trabalhei lá por seis meses e odiei. Porque era rotina e eu descobri que eu odiava rotina [...] É tudo automático, é produção, né. Tanto trabalhar em uma recepção quanto em uma fábrica mesmo, é produção. Na recepção, tu tinha que fazer consulta, tinha que marcar consulta, tinha que fazer planejamento de saúde, era sempre a mesma coisa, eu odiava isso. (Professora 1º ano).

Da lanchonete, só que é uma vida que você vive em função do negócio, se você não é um grande empreendedor. [...] Sim, e aí tudo depende de você. Porque tem aquele velho ditado, quem engorda o porco é o dono. [...] Então, se eu não trabalhasse, ninguém iria ganhar! (Professor 3º ano).

Quando se mencionam as outras formas de trabalho assumidas pelas(os) docentes ao longo de suas vidas, deve-se enfatizar que esse movimento não é aleatório ou restritamente subjetivo, mas é expressão de um contexto sócio-histórico no qual esses sujeitos estão inseridos. Justifica-se isso pelo fato de que a produção da existência no sistema capitalista é atrelada à produção da subsistência mínima e imediata dos trabalhadores. Conseqüentemente,

Tudo isto dificulta ainda mais as possibilidades do desenvolvimento e consolidação de uma consciência de classe dos trabalhadores, fundada em um sentimento de pertencimento de classe... Uma crescente individualização das relações de trabalho, deslocando o eixo das relações entre capital e trabalho da esfera nacional para os ramos de atividade econômica e destes para o universo micro, para o local de trabalho, para a empresa e, dentro desta, para uma relação cada vez mais individualizada. (Antunes, 1997, p. 64-65).

Esses aspectos ficam caracterizados, sobretudo, nos seguintes relatos:

[...] eu tinha que trabalhar bastante, eu me preocupava muito com o ser humano que eu estava criando [...] porque a gente quer ganhar um pouquinho mais então a gente vai trabalhar na escola pública. (Professora 2º ano).

Era tudo uma loucura, porque eu também tinha a lanchonete na época, né, então era uma loucura... Porque cuidava da lanchonete, estudava na lanchonete, tocava a lanchonete, e cuidava dos filhos também. (Professor 3º ano).

Apesar dos movimentos de trabalho para além da docência, quando as(os) docentes são questionadas(os) sobre suas memórias de trabalho, elas(es) expressam, predominantemente, memórias relativas aos seus trabalhos na área da educação. Nessa perspectiva, argumenta-se que o período adulto da vida dos indivíduos é orientado “pela ação presente: e quando se volta para o passado é para buscar nele o que se relacionar com suas preocupações atuais” (Bosi, 1987, p. 34).

Diante disso, a professora do primeiro ano, quando relata suas memórias de trabalho, descreve uma situação que envolveu a ela e a um aluno com problemas comportamentais em uma turma de uma escola em que trabalhou. A professora conta que: “No terceiro ano, tinha um aluno muito mimado, e ninguém queria trabalhar no terceiro ano, ninguém! As auxiliares não queriam, ninguém?”. O relato desenvolvido pela professora diz respeito a uma situação em que outra criança em sala de aula estava tentando realizar a leitura em voz alta para a turma, e esse menino, que tinha problemas comportamentais, neste momento: “olhou para ela e disse assim: ‘Sua burra! Tu não

sabe ler!’’. Nesse momento, a professora afirma que ficou muito incomodada com a situação, e acabou tomando uma atitude que a *“marcou muito, mas era preciso! Era preciso! Era preciso, porque eu não iria conseguir, eu fiquei dois dias sem dormir porque eu fiz isso! Aquilo foi tão triste para mim, que eu fiz uma coisa que não deveria ter feito, mas eu fiz!”*. Essa angústia evidenciada pela docente em sua memória de trabalho se refere à seguinte situação:

Fiz todo mundo parar de falar e falei: “Agora Gabriel, tu vai ler esse livro para mim!”. Ai, ele falou: “Eu não vou ler!”. Ai, eu disse: “Então todo mundo vai rir da tua cara agora!”, e fiz todo mundo rir da cara dele! Aquilo foi tão triste para ele, mas tão triste, que nunca mais essa criança tirou sarro da cara dos outros! (Professora 2º ano).

Quando ela narra o respectivo acontecimento, enfatiza que, apesar de julgar que sua atitude enquanto docente estava completamente equivocada e lhe trouxe sofrimento, ela afirma que essa foi a única saída possível que ela encontrou para resolver a situação problema.

Já a professora do segundo ano relata suas antigas experiências de trabalho com uma turma de tempo integral do Ensino Fundamental. A ênfase nos relatos diz respeito às relações que ela tinha com a turma e os motivos pelos quais se encerrou esse trabalho. Como pode ser observado no seguinte relato:

Ano passado a minha turma era muito boa, era um quarto ano muito bom, o povo ficava de cara. E a gente fez um blog, juntos. [...] E como para manter o integral, porque a educação integral sempre me perseguiu, o Mais Educação parou de mandar verba e no meio do ano a gente iria ter que dizer para essas crianças, não! Para as famílias dessas crianças: “você vão ter que se virar, os filhos de vocês não têm mais onde ficar o dia inteiro”. [...] E eu iria pegar duas turmas, iria ser ruim para mim, que no meio do ano iria pegar outra turma. Iria ser ruim para eles, né! Iria ser ruim para a professora, porque ela iria para a rua. Ai, eu peguei e disse assim: “não! Se o problema é sala de aula, eu giro nos laboratórios”. Então cada dia eu dava aula na sala de aula de manhã, ficava com eles no almoço e girava pelos laboratórios à tarde, porque era uma escola bem grande, a maior escola da rede. (Professora 2º ano).

É interessante observar que os relatos dessas memórias de trabalho relacionadas à docência são permeados por uma riqueza de detalhes que envolve sujeitos, espaços e tempos. Bosi (1987, p. 399) afirmará que “Quanto mais a memória revive o trabalho que se fez com paixão, tanto mais se empenha o memorialista em transmitir ao confidente os segredos do ofício”.

Nessa perspectiva, observou-se que os sentidos produzidos pelas(os) docentes sobre suas trajetórias de trabalho foram expressos, fundamentalmente, a partir das mais diversas formas de trabalho que assumiram ao longo de suas vidas, as quais nem sempre foram centradas em formas de emprego relacionadas à educação. Os relatos sobre as suas experiências de trabalho na área da educação foram expressos pelas(os) docentes apenas quando relatam, especificamente, alguma memória marcante em suas trajetórias de trabalho.

Tendo como horizonte os aspectos destacados neste capítulo e considerando que a constituição da memória também se relaciona com o tempo presente, na sequência, serão apresentadas e discutidas as conformações sobre o trabalho docente no Ciclo de Alfabetização.

6 O TRABALHO DOCENTE E SUAS FORMAS DE EXPRESSÃO

Mesmo não livre, mesmo preso com mil amarras,
Eu sou, e Eu não estou aí só futuramente e na
esperança, como a liberdade, mas mesmo sendo o
mais aviltado dos escravos eu estou – presente.

(Miguel Cervantes)

O presente capítulo discorrerá sobre o trabalho docente no Ciclo de Alfabetização a partir dos sentidos produzidos pelas(os) docentes em relação à sua atividade. Por isso, no primeiro item, “*Retratos Docentes: “Então nós somos os exemplos!”*”, serão apresentados os sentidos sobre ser docente e os sentidos sobre a atuação docente produzidos pelas(os) professoras(es); no segundo item, “*Trabalho em movimento: “Nem sempre dá certo”*”, serão apresentados alguns aspectos que tangem à constituição e ao cotidiano do trabalho docente.

Alves (2013, p. 177), ao observar alguns relatos produzidos por professoras da Educação Básica sobre o seu processo de trabalho, enfatiza que as docentes expressam a “contradição viva’ do trabalho assalariado”, visto que elas “discutem, por um lado, suas condições de trabalho e o drama de adoecimento de mulheres trabalhadoras. Por outro lado, as professoras de Marília expressam orgulho e amor pela profissão” (Alves, 2013, p. 177). A partir disso, o autor pontua e enfatiza a potência de relatos produzidos por professoras(es) no desvelamento tanto das condições de constituição dos sujeitos docentes como das condições materiais em que desenvolvem tais processos. Assim:

É interessante que as professoras de Marília não discutem salário ou plano de carreira profissional, mas sim condições de trabalho e seus impactos na vida pessoal, desvelando uma dimensão da precarização do trabalho que oculta a desefetivação do ser genérico do homem. (Alves, 2013, p. 177).

Isto é, na atualidade o trabalho sob a forma capitalista, como apresentado nas discussões teóricas, constitui a materialidade da vida humana a partir da qual são produzidas as mais diferentes formas de relações e constituições dos sujeitos. Pois, como elucidam Coutinho e Oliveira (2017, p. 99), as “práticas produzem sentidos, sentidos guiam práticas e ambas se articulam com as identidades que se produzem por meio da própria inter-relação entre as pessoas e o mundo”.

Assim, compreender os processos que engendram o trabalho, a constituição dos sujeitos e os processos de significação diz respeito a compreender também o próprio processo de precarização do homem-que-trabalha, o qual envolve “homens e mulheres

trabalhadores subsumidas às relações sociais de produção capitalista” (Alves, 2013, p. 178).

Nesta perspectiva, entrelaçam-se também as discussões sobre gênero, as quais, nas leituras de Saffioti (2013) e Quirino (2015), devem ser compreendidas a partir do contexto histórico-social em que são produzidas. Alves (2013), nessa mesma perspectiva, desenvolve tal compreensão, partindo do pressuposto de que:

Apesar do mesmo pertencimento humano-genérico, homens e mulheres se distinguem na implicação subjetiva com o trabalho estranhado. Por isso, exploração da força de trabalho em sua dimensão concreta implica a determinação de gênero. A particularidade de gênero na relação-capital é importante. Na verdade, a implicação de gênero é constituída pela relação-capital. No mundo social do capital, mulheres trabalhadoras não são apenas exploradas, mas oprimidas pela condição de gênero. (Alves, 2013, p. 178).

A partir disso e compreendendo, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que, apesar de os sujeitos serem constituídos por uma lógica pautada na exploração, alienação e precarização do ser humano, estes ainda são seres criativos e com possibilidade de construir transformações e resistências frente à sua realidade e à sua constituição, o presente capítulo explorará a articulação de alguns desses aspectos, focando nas questões que envolvem o ser docente e a sua atuação constituídas a partir do cotidiano de trabalho.

6.1. Retratos docentes: “Então nós somos os exemplos!”

O presente item discorrerá sobre a articulação entre os sentidos produzidos pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização, sobre o ser docente e o modo como as(os) docentes compreendem a sua atuação enquanto professoras(es) em meio às singularidades de seu contexto histórico-social.

Para iniciar essa discussão, consideram-se alguns aspectos de como as produções científicas vêm discutindo o processo de constituição da atividade docente. Nesse sentido, Nóvoa (1992) pontua, ao analisar esse aspecto, que existem:

[...] três grandes fases no percurso evolutivo da investigação pedagógica: a primeira distingue-se pela procura das características intrínsecas ao “bom” professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de

aula, com base no chamado paradigma processo-produto. (Nóvoa, 1992, p. 14).

A partir dessas colocações, observou-se que alguns desses mesmos movimentos apresentados pelo autor, sobretudo no que tange aos dois primeiros aspectos mencionados — características dos professores e método de ensino —, articulam-se diretamente com os sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização, como será desenvolvido e apresentado ao longo deste item.

Inicialmente, as(os) docentes enfatizaram como consenso que o trabalho docente é permeado e constituído por uma gama de atividades e responsabilidades que vão além da função de ensino-aprendizagem. Como bem enfatizado pela professora do primeiro ano: *“Para além, muito além. Professora é tudo, professora é enfermeira, professora é cuidadora, professora é tudo! Tudo, tudo, tudo, ao mesmo tempo!”*.

Diante disso, o entendimento sobre o que é ser professor e como deve ser ou se portar um professor adquire determinadas particularidades em relação ao que expressam cada uma(um) das(os) docentes que fizeram parte do presente estudo. Nesse sentido, a professora do primeiro ano evidencia o entendimento de que as(os) docentes devem estar situadas(os) em relação ao seu contexto de sala de aula e aos alunos, além de enfatizar a necessidade de que a(o) docente deve estar em permanente processo de aprendizagem.

Conhecer bem a turma! Principalmente! Eu acho que esse é o essencial! E, claro, estudar muito! Estudar, para suprir as necessidades depois que você conheceu. Então se você não conhece os seus alunos! Se você está dando aula, como eu te falei, para mostrar para os outros, você não vai conhecer eles para atingir eles. E a partir do momento que você trabalha é isso! Então, é conhecer eles e estar sempre estudando! É isso. (Professora 1º ano).

A professora do segundo ano, assim como sua colega do primeiro ano, também enfatiza que uma das características que envolve o ser docente deve ser a permanente busca por conhecimento e atualização profissional. Ela ainda enfatiza e acrescenta que tal característica é essencial para o desenvolvimento da sua atividade de trabalho, especialmente porque ela compreende que outra função que a(o) docente deve possuir é a orientação dos alunos acerca da multiplicidade de informações a que eles têm acesso, inclusive para além da escola.

Ser professor é sempre ser estudioso. E essa é uma das coisas que mais me exige. Porque senão tu vai viver para sempre com aquele xeroxzinho amarelo. [...] Se eu quiser, dá para ser. Mas a gente tem que estar sempre informada do que está acontecendo, porque às vezes eles trazem

informações que eles ouvem aqui [apontando para a comunidade], às vezes são informações erradas, eles ouvem uma coisa aqui, outra ali... Então tu tem que estar informada. (Professora 2º ano).

Também com entendimentos semelhantes, o professor do terceiro ano aponta que uma das características que constituem a docência é o permanente processo de aprendizagem do professor. Ele justifica tal entendimento em virtude de compreender que um dos papéis do professor é ter o conhecimento amplo sobre vários assuntos, com a finalidade de orientar e instruir os seus alunos.

Conhecer, conhecer e conhecer mais e mais e mais... Porque, se ficar para trás, os alunos vão saber muito mais que você. Eles já sabem muitas coisas. Então, você não pode, eu digo assim: “ah, tem muitas coisas que são porcaria e eu não devo ver; não, eu vejo, para entender um pouquinho”. [...] Funk, é ruim? Eu odeio! Mas eu escuto! Eu escuto, para saber... [...] Eu escuto para saber onde está o andamento... A Globo é ruim, é! Mas é o que eles assistem. [...] Então eu assisto para não ficar para atrás. Para ensinar um conhecimento, não aquele ruim que eles vejam. Mas para mostrar para eles o que é ruim, o que é bom para a sociedade. (Professor 3º ano).

Articulado a essas discussões, as(os) docentes entrevistadas(os), além das características mencionadas que compõem o entendimento do que é ser docente de forma geral, ainda desenvolvem e acrescentam outras características que envolvem especificamente a questão do ser docente no Ciclo de Alfabetização, como será apresentado na sequência.

Antes, contudo, deve-se acrescentar que, em termos de literatura sobre o assunto, Klein (2012), em suas análises sobre alguns discursos desenvolvidos e perpetuados socialmente sobre o trabalho de professoras(es) alfabetizadoras(es), evidencia a construção de concepções baseadas no senso comum e quase sempre distanciadas de fundamentações teóricas e/ou metodológicas que passam a orientar o trabalho das(os) docentes. Entre tais concepções, a autora enfatiza as que remetem à criança a capacidade de desenvolver o seu próprio aprendizado a par do trabalho docente, bem como as que buscam levantar dúvidas e criticar intensamente a posição do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos participantes do estudo, a professora do primeiro ano enfatiza como primordial a disciplina em relação ao trabalho docente no Ciclo de Alfabetização, além da necessidade de a(o) docente conhecer exatamente como está se desenvolvendo o processo de aprendizagem de cada aluno. Como destacado no seguinte relato:

A gente tem que ser muito organizado, muito! A gente tem que mandar o planejamento, a gente tem que entender as crianças. Exige muito a gente ter que compreender cada aluno! Então a gente vai ter que falar sobre eles no conselho, eu tenho que saber tudo sobre aquele aluno! Eu não posso chegar lá e falar assim, eu acho que o Paulo não sabe identificar o alfabeto, não! Eu tenho que ter certeza disso! (Professora 1º ano).

No caso da professora do segundo ano, ela relata que a especificidade de ser docente do Ciclo de Alfabetização envolve o fato de a(o) professora(or) ser ativa(o) em seu processo de trabalho e também considerar a multiplicidades de relações e alunos com os quais ela(e) trabalha. Em suas palavras, a(o) professora(or) alfabetizadora(or): *“Tem que ter boa vontade.... Paciência! Não ter preguiça de ir e voltar, ir e voltar... E tem que gostar da criança como a criança é, não a criança da revista!”*.

Já o professor do terceiro ano, ao relatar essa especificidade, retoma os aspectos mencionados sobre a compreensão de como ser deve ser a(o) docente em sua totalidade, mencionando e evidenciando com isso a concepção de que a(o) docente deve dar conta de uma totalidade de funções e conhecimentos que extrapolam a sua função e formação.

São tantas! [as especificidades] Apesar de eu dizer assim, quando me perguntam: “Esse é teu serviço?”. Muitas vezes eu digo que não, tá! Mas o professor deve conhecer tudo! Ele deve conhecer sobre sociologia? Sim! Ele tem que conhecer sobre filosofia? Sim! Ele tem que ser médico? Sim! Tem que ser tudo! Não deve aplicar tudo, mas deve conhecer tudo. [...] Então eu digo assim, eu não vou lá dar um remédio para ele, mas eu tenho que saber que se eles precisar eu tenho que correr com ele para o médico. (Professor 3º ano).

Deste modo, mesmo diante da particularidade com que cada docente do Ciclo de Alfabetização concebe o entendimento sobre o ser docente em geral e especificamente sobre a(o) docente alfabetizadora(or), podem-se elencar algumas articulações que se estabelecem nessas significações, sobretudo no que diz respeito à necessidade de a(o) docente estar sempre aprendendo e sempre em busca de conhecimento. Reiteram-se os seguintes trechos das falas das(os) docentes que evidenciam esses aspectos: *“E claro estudar muito!”* (Professora 1º ano), *“Ser professor é sempre ser estudioso”* (Professora 2º ano) e *“Então, tem que conhecer, conhecer, conhecer”* (Professor 3º ano).

Como será apresentado e discutido mais detalhadamente no próximo capítulo, aparentemente podem-se conceber como positivos e até mesmo nobres os entendimentos quanto à participação e à autonomia das(os) docentes em relação ao seu processo de trabalho. No caso da presente discussão, sobre a importância de a(o) docente estar sempre em processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, Shiroma e Evangelista (2011)

contribuem para a análise apontando que as reformas educacionais iniciadas nos anos 1990 passaram a pautar a necessidade de intensa profissionalização das(os) docentes. Os defensores dessas reformas “Disseminaram argumentos aproximando o ataque ao fracasso escolar com o ataque ao professor, considerado o principal sujeito responsável pela produção do baixo desempenho dos alunos nos exames” (Shiroma & Evangelista, 2011, p. 130). Como desdobramentos das concepções difundidas, passou-se a fixar a ideia de que as instituições oficiais de formação de professores não estavam dando conta da nova realidade que vinha se desenvolvendo, bem como a própria realidade docente, assim:

Desqualificavam os cursos universitários de formação docente, apontados como longos, essencialmente teóricos e pouco flexíveis. Alegavam que temáticas emergentes como inclusão, diversidade étnico-racial, desigualdade de gênero, violência, TIC, “bullying”, drogas, educação ambiental, eram insuficientemente abordadas na formação inicial. Esses elementos foram frequentemente publicados na mídia para atestar o despreparo dos docentes e a urgência de sua profissionalização. (Shiroma & Evangelista, 2011, p. 130).

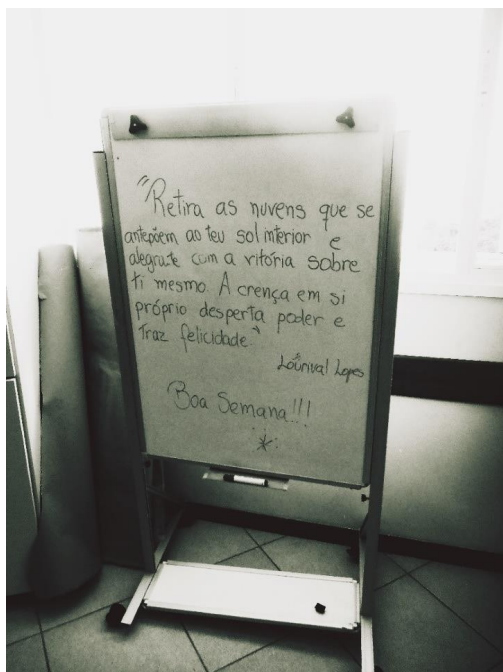
Diante disso, observa-se que tal movimento, para além de desqualificar o trabalho e a formação docente, passou também a reafirmar a necessidade de as(os) docentes estarem em constante processo de aprendizado para dar conta das múltiplas determinações que passaram a constituir a sua realidade de mundo e escolar. E que, deste modo, conforme as autoras, as(os) docentes passaram tanto a assumir como a serem “alvos de um discurso oficial e acadêmico que lhes atribuía responsabilidade pelas mazelas da educação” (Shiroma & Evangelista, 2011, p.131).

Tais discursos — de incompletude, de que nunca se sabe o suficiente, de que deve estar sempre se preparando — evidenciados pelos participantes do estudo ainda são subjetivados pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização. Tanto em relação ao processo de ensino-aprendizagem em si como para além dele, como quando as(os) docentes apontam que cabe a eles ensinar o que é certo e errado aos alunos.

Aliado a isso, observou-se ainda que na escola há construção de um ambiente que reforça as discussões e concepções sobre o ser docente apresentadas anteriormente. Tal processo, como observado nos registros do Diário de Campo, ocorre no dia a dia por meio das conversas, das atividades entre as(os) docentes e de mensagens espalhadas pela escola. Ou seja, apesar de existir uma compreensão de que não cabe aos docentes a resolução de todos os problemas e/ou demandas escolares, no cotidiano escolar parece que são priorizadas a construção e a difusão de concepções de que o professor pode mais,

de que o trabalho e a aprendizagem das crianças dependem dele, entre outras. A seguinte fotografia, que mostra um quadro localizado na sala dos professores com uma mensagem motivacional para as(os) docentes, evidencia um pouco deste processo.

Figura 3 – Fotografia de um quadro com uma mensagem na sala dos professores



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Vinculado a essas discussões, as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização ainda evidenciam a compreensão de que enquanto sujeitos devem ser exemplo para seus(suas) alunos(as). Como enfatiza o seguinte relato da professora do primeiro ano: “*Então nós somos os exemplos, não é só em casa, é aqui na escola também!*”, bem como a professora do segundo ano:

Se tu diz para eles, por favor, obrigada, com licença, daqui a pouco eles vão estar fazendo isso também. Então tu tem que saber, que tu és exemplo para eles, e exemplos bons, e exemplos ruins. Eu fumo! “Professora, por que tu fuma?” Porque eu fui burra! E continuo sendo burra, então tu tem que ser honesta às vezes. (Professora 2º ano).

Além disso, outro elemento que se evidenciou sobre o ser docente no Ciclo de Alfabetização diz respeito a um antigo entendimento constituído de que a(o) professora(or) deve ter amor pela atividade e pelo trabalho desenvolvido.

Chamon (2005) aponta que as concepções de amor, zelo e cuidado em relação à aprendizagem, ao trabalho docente e às próprias crianças envolvem um processo que se desenvolveu historicamente na constituição da profissão de alfabetizadora(or). Tais aspectos, segundo a autora, constituíram-se a partir do lugar social ocupado pelas mulheres atrelado a questões religiosas, pois, “a vinculação entre a ação educativa e catequética, entre a figura da educadora e da missionária passou a associar-se à imagem da mulher, na qual as principais qualidades deveriam ser a virtude, o amor e o desapego às recompensas materiais” (Chamon, 2005, p. 66).

Articulado com essas proposições, as concepções produzidas historicamente ao longo da profissão ainda se mostram presentes nos sentidos produzidos pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização sobre o seu trabalho, sobretudo no que diz respeito aos sentidos produzidos pelas duas docentes, do primeiro e segundo ano. Como pode ser observado no seguinte relato da professora do primeiro ano, que enfatiza sobre a necessidade: “*Tem que ter muito amor pelo que faz, porque, se você faz para mostrar para os outros o teu trabalho, não dá certo*”, e da professora do segundo ano, que afirma que a(o) docente: “[...] *tem que gostar da criança como a criança é, não a criança da revista*”.

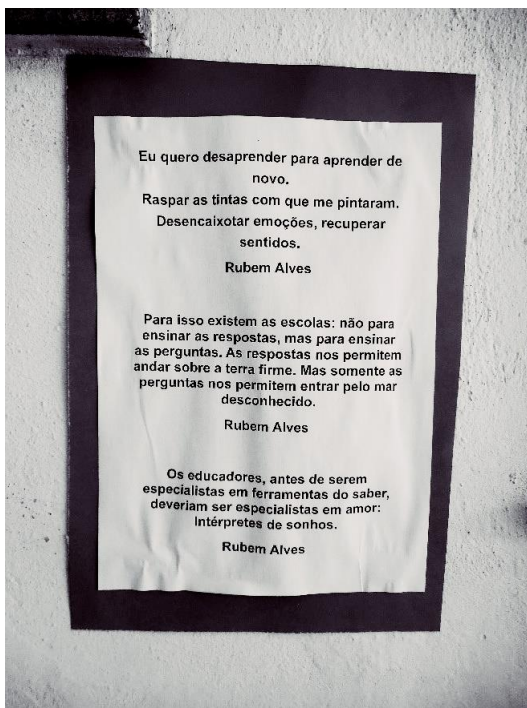
Já em relação ao professor do terceiro ano, considerando a particularidade de sua turma, que é composta em sua maioria por meninos, ele afirma que no desenvolvimento do seu trabalho busca ponderar diferenças em relação ao tratamento entre os alunos. Contudo, sem evidenciar diretamente os sentimentos de amor em relação à sua atividade ou às crianças.

Eu digo que eu tento... Agora, tratar com mais rispidez, não com tanta delicadeza, deixando a delicadeza apenas para as meninas. Isso não deveria ser assim, deveria ser o mesmo para todos, mas como eles [alunos] já tem um comportamento agressivo, violento, de bater, então a gente tem que se impor mais. (Professor do 3º ano).

Diante desses aspectos e a partir das observações realizadas no cotidiano escolar, pode-se desvelar que as questões e concepções que envolvem o amor à atividade docente e às crianças se evidenciam principalmente em relação às professoras. Isso, para além de se articular com a constituição da profissão de alfabetizadora(or), como mencionado anteriormente, associa-se também com as questões de gênero dos docentes.

Ademais, a concepção sobre o amor à atividade docente é cultivada em diferentes espaços escolares. A seguinte fotografia foi tirada de um cartaz fixado em um corredor da escola, um texto cuja última citação traz uma reflexão que, por meio de um apelo emocional, enfatiza a necessidade de amor à atividade docente. Além disso, é interessante pontuar que esse mesmo cartaz apresenta na sua primeira citação um dos elementos discutidos anteriormente fazendo alusão ao aprendizado docente.

Figura 4 – Fotografia de um cartaz fixado no corredor da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Ainda quanto às concepções que as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização evidenciam sobre o ser docente, foram levantadas algumas discussões sobre o Projeto de Lei nº 867/2015, que está em discussão na atualidade e cujo objetivo é a criação do Programa da Escola sem Partido³⁰. Dentre outras implicações, tal proposta visa

³⁰ Site da proposta: <<https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>>.

estabelecer uma série de deveres objetivando silenciar e controlar as(os) docentes, conforme discutido e denunciado por Frigotto (2016):

[...] os projetos que circulam no Congresso Nacional, em Câmaras Estaduais Municipais, em alguns casos como Alagoas, já aprovados, cuja matriz é a “Escola Sem Partido” liquidam a função docente no que é mais profundo — além do ato de ensinar, a tarefa de educar. Na expressão de Paulo Freire, não por acaso execrado pelos autores e seguidores da “Escola Sem partido” — educar é ajudar aos jovens e aos adultos a “lerem o mundo”. Um dos argumentos basilares da “Escola Sem Partido” é a tese da “Liberdade de Ensinar”. O que se elimina e combate é justamente a liberdade de educar. O que era implícito desde a revolução burguesa, instruir sim, ainda que de forma diferenciada, mas educar não, agora é proclamado como programa de ação. (Frigotto, 2016, p. 11).

As(os) docentes participantes do presente estudo expressam preocupações em relação ao respectivo programa, sobretudo porque, segundo eles, este passaria a limitar liberdade das(os) professoras(es) no cotidiano escolar. Os seguintes relatos, ainda que marcados pelas particularidades no modo como cada docente concebe o processo, de modo geral revelam preocupações similares:

Às vezes eu quero ser ignorante, para não saber o que está acontecendo. Para não precisar entrar na discussão agora [...] Porque essas coisas mexem muito com a gente, sabe, muito mesmo. E então eu pensei, não! Eu não vou ler isso! (Professora 1º ano).

Negativamente, né! Negativamente pode porque toda a prática educacional ela é política, seja a favor ou não do governo atual, mas toda a prática é política! Sempre que eu estou dando aula eu estou fazendo política. Eu estou me expondo! Aí, como eu vou dar aula sem política, me explica? Não tem! [...] Então tá, aí ninguém mais pensa! Vou dar xerox, vou dar o livro, passar coisa no quadro e deu. Não preciso mais nem explicar, dou um modelo e digo façam como o modelo. Ninguém precisa pensar mais nada! Para mim vai ser mais fácil, nem vou cansar. [Fala irônica] (Professora 2º ano).

Eu digo que se fosse cobrado aqui, ela influenciaria muito, porque ela limita a opinião do professor. Ela limita, ela ainda não definiu o que é o sem partido, sem partido mesmo, porque a política tem que ter, tá! Eu acho que a política tem que ter! Como a religião dever ter! Mas, claro, eu não devo abordar só uma coisa. (Professor 3º ano).

É interessante destacar que, aparentemente, quando se questiona tal programa, geralmente as discussões remetem ao trabalho das(os) docentes e às relações escolares que ocorrem nos anos finais do Ensino Fundamental e não nos anos iniciais ou até mesmo na Educação Infantil. Contudo, o que se observou no presente estudo é que, apesar de os

anos iniciais do Ensino Fundamental não estarem diretamente no centro desses debates, as(os) docentes destes anos de alguma forma se mostram mobilizadas(os) por tais questões e discussões.

Visto que, conforme apontado anteriormente e independente do ano em que a(o) docente trabalha, entende-se que a(o) professora(or), para além de suas competências técnicas, está “inserido no contexto econômico, político, social, cultural” (Dresch, 2017, p. 14) e, por isso, “O professor não pode e não deve apagar a realidade, buscando uma atuação neutra, pois não há neutralidade possível diante da realidade em que se vive” (Dresch, 2017, p. 14).

Nesse sentido, a professora do segundo ano, ao criticar tal projeto reportando a sua particularidade enquanto docente dos anos iniciais, enfatiza que muitas vezes as(os) docentes alfabetizadoras(es) são menosprezadas(os) ou ignoradas(os) nas discussões gerais sobre a educação e o processo educativo, afirmando que: “*Não, eles [mentores dos projetos] acham que professor... Que nós somos alienadas, né. Nós somos as tias que não sabemos de nada*”. Para exemplificar e demonstrar a importância política que um docente de alfabetização assume em seu trabalho, a professora desenvolve o seguinte argumento:

Então a gente já dá aula com política, não, isso não existe, ou a gente perpetua o estado ou a gente dá ideia de mudança. Então, como que tu vai dar aula sem a tua opinião sobre certas coisas? Porque que quando eu pego um livro didático, eu tenho que explicar para eles que isso daqui não é um livro de história, então hoje eu posso trabalhar a página trinta e dois e amanhã a sessenta e quatro e depois não sei o quê.... “Ah, professora, mas o filho de fulana está na escola particular e vai de fio a pavio”. Aí, eu tenho que dizer para ele: “Eu tenho o direito de escolher e marcar o que eu considero relevante ou não para vocês aprenderem daqui”. Na escola particular, os professores não têm essa escolha. Então se eu não tiver essa liberdade, se eu tiver que dar de fio a pavio, eu vou estar criando pessoas que só reproduzem, não pensam, não são críticos. (Professora 2º ano).

Assim, a partir das questões apresentadas, observa-se que as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização elencam aspectos negativos que envolvem o programa, bem como algumas consequências que pode acarretar para o trabalho docente.

Articulado com essas questões sobre os sentidos produzidos pelas(os) docentes sobre o ser professora(or), a partir de agora serão apresentados e discutidos os sentidos produzidos pelas(os) docentes em relação à sua atuação como professora(or). Para isso, inicialmente, serão apresentados relatos que demonstram como as(os) docentes compreendem o desenvolvimento do seu processo de trabalho.

Eu nunca vou avaliar como ótimo! Vou avaliar sempre como regular, regular, porque eu sei que eu tento, eu faço de tudo para que a coisa ande! E enquanto eu estou em sala de aula eu vou trabalhar! Eu não vou ficar esperando eles! Tanto que eu não gosto de desenho, eu fiz aquele dia, porque foi um dia atípico, né. Mas eu não gosto de fazer eles desenharem, porque eu acho perda de tempo, não sei, talvez eu esteja certa, talvez eu esteja errada. [...] E como eu te falei, eu avalio como regular, porque eu tento, mesmo! Assim, quando eu entro, eu entro para que eles realmente façam, para que eles produzam! Saiam daqui aprendendo alguma coisa. Nem sempre dá certo! (Professora 1º ano).

Eu já me cobrei mais, principalmente quando eu comecei aqui, eu estava apavorada. Não tô dando conta, não tô dando conta, não tô dando conta! [...] Eu nunca vou ser uma professora nota 10, mas eu sou uma professora nota 7. Não está bom, mas está na média, sete dá para passar direto. Eu sou esforçada, eu tento. E às vezes eu consigo, e às vezes eu não consigo, e a gente vai, dá para tirar um sete e passar direto. (Professora 2º ano).

Então, assim, depois que eu peguei para a educação, também foi muito gratificante ver que a gente consegue transformar muitas vidas e muitos conhecimentos, que a gente tem... Isso foi bastante marcante. Mas às vezes a gente pensa em desistir... Mas não pode desistir, porque sempre pode fazer mais... E assim é a vida. Tem os seus altos e baixos... Mas vale a pena, tá! (Professor 3º ano).

Diante desses apontamentos, as(os) docentes revelam que compreendem as dificuldades/limitações para desenvolver e articular o seu trabalho em relação a um modelo ideal de como eles julgam que deve ser o trabalho docente. Tais entendimentos, se analisados a partir da totalidade dos processos envolvidos e não apenas dos relatos das(os) docentes, constituem-se diretamente a partir das concepções apresentadas anteriormente de que as(os) docentes devem estar em permanente processo de aprendizado, ao mesmo tempo em que lhes cabem múltiplas funções. Esse processo de percepção de incompletude em relação ao desenvolvimento das suas atividades adquire um caráter particular em relação ao modo como cada docente vai lidar e desenvolver o seu processo de trabalho, como será apresentado na sequência.

A professora do primeiro ano revela que ainda no início do ano letivo ficou significativamente preocupada no momento da divisão das turmas para os docentes. Como sempre trabalhou em turmas de anos mais avançados, ela entendia que era muita responsabilidade trabalhar com o primeiro ano.

E eu fiquei desesperada, [...] E aí estava todo mundo assim, e eu pensando: “quer ver que eu vou para o primeiro ano?”. E aí entrou em greve! E eu disse: “gente, eu vou ficar bem longe da diretora e da

coordenadora, porque elas vão me botar no primeiro e eu tenho medo...” E realmente, dito e feito, cheguei perto deles e elas me disseram: “Ó, vamos fazer essa troca vai ser legal, a gente te ajuda”. (Professora 1º ano).

É nesse contexto que a professora do primeiro ano ainda evidencia algumas contradições que envolvem o planejamento e a realização do seu trabalho:

Tu cria muita expectativa. Eu fiquei, no começo do ano, eu fiz uma atividade com eles que eu fiquei uma noite inteira! Até as três horas da manhã planejando. E chegou no outro dia e foi horrível! Não funcionou, nada funcionou! Eles quebraram a atividade, eles rasgaram, brigaram por causa dela! E eu disse: “af sabe de uma coisa? Eu não vou mais perder o meu tempo”. Não adianta, não adianta, mais! (Professora 1º ano).

A professora do segundo ano, também remetendo ao início do ano letivo, expressa que se sentia muito mal em relação a seu trabalho: “*Mas olha, chorei muito no começo do ano, chorei muito*”. Diversos motivos são justificativa para esse sentimento, mas ela o associa principalmente ao aprendizado das crianças. Contudo, a professora relata que conseguiu expressar essas inquietações para as(os) outras(os) professoras(es) da escola, como expresso no seguinte relato:

Agora, aí teve, a coisa vai, eu cheguei no conselho de classe e disse: “olha, o planejamento do segundo tri vai ser muito parecido com o planejamento do primeiro tri, porque eu exagerei, eu fiz um planejamento que era normal para mim, na verdade”. E elas olharam e disseram, não tem problema... não tem problema... E aí, eu já notei, não adianta eu querer ir a toque de caixa com eles. Vamos devagar, mas vamos fazer eles aprenderem direitinho esse devagar. (Professora 2º ano).

Já o professor do terceiro ano, diante dessa percepção de incompletude, evidencia que passa constantemente a reavaliar e modificar o seu trabalho: “*Eu vejo que quando eu estou muito tempo em um método, e eles não estão aprendendo, eu tento trocar, né*”. Ele afirma que quando não obtém êxito nas atividades ou as crianças não estão aprendendo como deveriam, o professor se sente culpabilizado pela situação: “*Então, muitas coisas são devido ao professor mesmo, que eles não aprendem. Então o professor também tem culpa. Apesar de que sempre eu tento levar o máximo possível que todos aprendam*”. É diante desses aspectos que o professor afirma que está constantemente pensando e repensando as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas com as crianças.

Logo, os sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização quanto ao ser docente e a suas respectivas atuações são expressos a partir de múltiplas determinações que se articulam. Entre elas, destacam-se as que dizem respeito a que o professor deva realizar muitas atividades e, ao mesmo tempo, estar em constante processo de formação, aos entendimentos de incompletude e não reconhecimento em relação ao trabalho, atreladas a isso estão a concepção de amor à sua atividade e as contradições postas por novas propostas de reformas educacionais que estão em pauta na atualidade. Diante dessas múltiplas determinações, constitui-se uma unidade de articulação referente ao fato de as(os) docentes produzirem sentidos sobre um modelo ideal de ser docente, o qual não corresponde à sua realidade no cotidiano escolar e tampouco corresponde ao próprio modo como os docentes produzem sentidos sobre a sua atuação enquanto docentes.

6.2 Trabalho em movimento: “Nem sempre dá certo”

A condição da classe trabalhadora “não é apenas uma condição operária, no sentido clássico da palavra, mas sim, a condição existencial de individualidades pessoais de classe” (Alves, 2013, p. 181). Por isso, apesar das especificidades que envolvem o trabalho docente, compreende-se que as(os) professoras(es) fazem parte da classe trabalhadora e, enquanto tal, os seus processos de significação se desenvolvem a partir de suas experiências histórico-sociais (Coutinho & Oliveira, 2017). Logo, os processos de significação, ao mesmo tempo em que são articulados com a realidade material dos homens, também se constituem a partir dela e de suas especificidades.

Tendo em vista essa compreensão, no presente item serão apresentados e discutidos os sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização a partir de alguns aspectos que envolvem o seu processo de trabalho, a saber: o planejamento do trabalho docente, o cotidiano de trabalho — que vai além do espaço e tempo escolar —, a estrutura que possibilita a realização do trabalho e, por fim, alguns aspectos particulares que envolvem e constituem o trabalho de cada docente.

Para iniciar as discussões sobre tais processos, é interessante retomar e argumentar sobre um aspecto importante concernente à forma como se estabelecem os vínculos de trabalho das(os) docentes participantes do presente estudo. Como já mencionado no capítulo metodológico do estudo, dois participantes possuem contrato temporário de

trabalho, a professora do primeiro ano e o professor do terceiro ano, e apenas a professora do segundo ano é concursada e, deste modo, efetiva na rede municipal de ensino.

Seki, Gomes e Evangelista (2017), ao analisarem as informações do Censo Escolar do período de 2011 a 2015, apontam que os contratos temporários firmados com as(os) docentes vêm se intensificando ao longo dos últimos anos no Brasil. Os principais desdobramentos de tal processo, segundo os autores, dizem respeito ao fato de que:

Quase um milhão de professores no Brasil trabalham, a cada ano, sem ter a certeza da continuidade de suas atividades, privados da possibilidade de planejar em longo prazo suas relações didático-pedagógicas, alheados da escolha de recursos e materiais ou, mesmo, de planejamento. Sobretudo, são professores que precisam descobrir, a cada fim de contrato, como irão continuar ganhando a vida. (Seki; Gomes & Evangelista, 2017, p. 954).

Tais condições geram implicações que se articulam diretamente com os aspectos sobre o trabalho evidenciados pelas(os) participantes do presente estudo, por exemplo, no que diz respeito ao planejamento do trabalho docente. Inicialmente, deve-se pontuar que se compreende o planejamento como um “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente” que visa articular “a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 2006, p. 222). Por isso, o planejamento é:

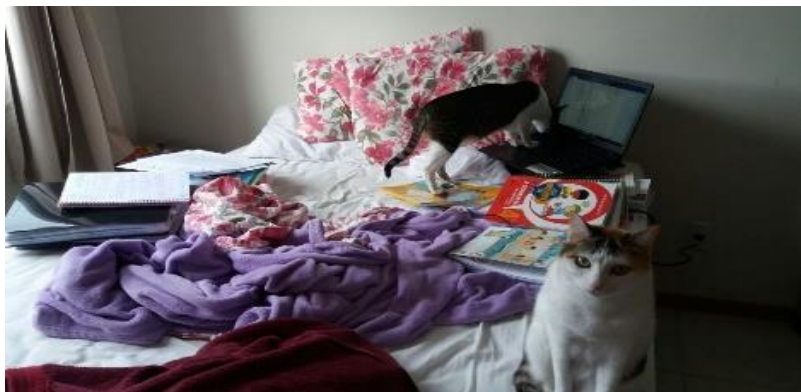
[...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa reflexiva nitidamente ligada à avaliação. (Libâneo, 2006, p. 221).

Em relação aos participantes do estudo, o planejamento se evidenciou como uma atividade central em seu trabalho. As(Os) docentes contam com um período em sua carga horária semanal para a realização da atividade, a qual pode ser realizada fora do espaço escolar. Com essa possibilidade, geralmente as(os) docentes realizam o planejamento em suas residências, ou em outros espaços e momentos, como apontado pela professora do primeiro ano, que afirma que: “[...]eu já vou anotando, quando eu estou no carro com o meu marido, eu tenho que fazer isso, isso e isso. [...] Porque eu já tenho as anotações, que eu quero para o próximo planejamento... Então eu consigo fazer isso”.

Nesta mesma perspectiva, a professora do segundo ano enfatiza a importância desse momento de planejamento, mesmo que tal atividade seja realizada em sua residência: “É essencial esse tempo que a gente tem em casa, isso que a gente ganha em

qualidade de vida não tem dinheiro que pague. Esse tempo que tu tem para planejar em casa e os finais de semana, isso é importante". Esse momento é marcante e significativo para essa professora, ao ponto de ela trazer para a entrevista a seguinte fotografia produzida em sua residência em meio à realização da respectiva atividade.

Figura 5 – Planejamento do trabalho docente em casa



Fonte: Elaborado pela professora do segundo ano (2017).

O professor do terceiro ano, por sua vez, apesar de também expressar que considera positiva a possibilidade de realizar o planejamento do trabalho escolar em casa, tece algumas ressalvas sobre tal processo, em especial, em virtude de considerar que com isso o professor pode passar trabalhando grande parte do seu tempo fora do trabalho, como ele alerta no seguinte relato:

No sábado e domingo, é para descanso! Mas a gente pensa sempre o que eu posso fazer na semana que vem... Mas geralmente o planejamento é só em pensamento, nada de pegar computador, nada de pegar nada. É o planejamento na cabeça. Tá gravadinho aqui. É isso, para ter uma vida em família, saudável também, e a saúde também. Porque se não quando tu vê, está só trabalhando. (Professor 3º ano).

Diante desses relatos e considerando as colocações teóricas apresentadas anteriormente, bem como as condições de trabalho das(os) docentes, pode-se inferir que a forma como cada docente produz sentidos sobre a atividade de planejamento articula-se também em função dos vínculos de trabalho das(os) professoras(es). Ou seja, a docente que é concursada — professora do segundo ano —, ao discorrer sobre a sua atividade de planejamento, articula-a e incorpora-a ao seu cotidiano para além da escola,

determinando-a como um momento bom e importante, como observado no relato apresentado anteriormente, no qual, além de a professora trazer para uma das entrevistas uma fotografia desse momento, ela discorre sobre como é marcante para ela. Diferentemente da professora do primeiro ano, que, ao relatar sobre o seu planejamento, afirma que busca encaixá-lo conforme sua rotina fora da escola possibilita, evidenciando apenas aspectos mais práticos que envolvem a atividade, e do professor do terceiro ano, que evidencia, principalmente, as ressalvas que constituem a atividade. A partir desses elementos, observa-se que a atividade de planejamento parece adquirir mais horizontes e articulações para a professora do segundo ano que para a docente do primeiro ano e o do terceiro ano.

Outro aspecto marcante evidenciado pelas(os) participantes diz respeito à flexibilidade que a atividade de planejamento assume, dado que pode ser revista e repensada tanto em virtude de outras demandas que surgem no cotidiano escolar, bem como em relação a dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essa característica que o planejamento assume se expressa por meio de particularidades nos relatos de cada docente, como pode ser observado nos seguintes trechos:

Mas eu faço conforme anda a semana [o planejamento]. Aí, eu vou sempre percebendo uma coisinha, opa, eles não estão com... “M” e “N”, eles ainda não entenderam. Então eu vou ter que trabalhar isso semana que vem. Aí, eu já trago atividades da dificuldade deles, não de projeto e não sei o quê. Eu vou pensando, não, eles não conseguiram fazer isso aqui. Então semana que vem eu tenho que trabalhar isso, porque é importante para eles. (Professora 1º ano).

E normal, eu tenho o planejamento. Eu sigo o planejamento. Mas tem coisas que não fazem parte de nenhum planejamento que eu trabalho. E tem coisas que eu aborto a missão, que não rola! Aí, de uma semana para outra eu vou vendo como foi. Tanto que eu faço um planejamento no papel e vou escrevendo o que eu fiz, o que eu dei conta. Eu sempre escrevo no caderno o que aconteceu na sala, eu registro. Porque para fazer da semana que vem, eu preciso do registro dessa semana. (Professora 2º ano).

A gente já tem um currículo, né, então a gente já fez um planejamento anual e eu vejo onde a gente está, e eu vou seguindo conforme o ritmo deles. Como o currículo do ano, a gente tenta vencer tudo, mas sem atropelar as coisas, se não conseguir vencer, não vencemos... Não adianta eu ensinar o currículo todo, e nem todos aprenderem. Por isso, eu volto para a alfabetização, para os que não sabem ler, porque eles não podem ir para o quarto ano sem saber ler. Então pelo menos ler eu quero, se estão letrados aí já depende mais deles... (Professor 3º ano).

As discussões teóricas que envolvem as concepções sobre a atividade de planejamento escolar também discorrem sobre as variações que podem ocorrer na atividade de planejar. Como enfatiza Libâneo (2006, p. 223), o planejamento tem como função “orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais”.

Como já apontado na revisão de literatura, há uma recomendação para que as(os) docentes que trabalham no Ciclo de Alfabetização sejam efetivas(os) na rede de ensino, ou seja, docentes concursadas(os). Tal recomendação visa evitar a rotatividade das(os) docentes e possibilitar que acompanhem os seus(suas) respectivos(as) alunos(as) ao longo de todo o Ciclo de Alfabetização. Igualmente, o planejamento deve ser concebido como uma das atividades centrais do trabalho docente no Ciclo de Alfabetização, com vistas a articular o máximo possível o processo de aprendizagem das crianças.

Diante dessas colocações, cabe reiterar, no caso do presente estudo, que apenas a professora do segundo ano é concursada — as(os) demais docentes possuem vínculos de trabalho temporário —, e que a atividade de planejamento foi evidenciada pelas(os) docentes como central no seu trabalho, ainda que envolva pela particularidade do trabalho de cada docente e também de seus vínculos de trabalho, como foi demonstrado.

Em meio a esse contexto, são ainda evidenciadas as relações que se estabelecem no cotidiano de trabalho das(os) docentes, pois é justamente no cotidiano que ocorrem esses movimentos mencionados anteriormente. Como discorre Heller (2014, p. 31), o cotidiano ou a vida cotidiana diz respeito à totalidade da vida dos sujeitos, e nesta tem-se a possibilidade de serem evidenciados “todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade”, uma vez que é no cotidiano que se colocam “‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias”. Nessa perspectiva, compreende-se o cotidiano como um tempo-espaco que também articula a produção os processos de significação dos sujeitos em relação a suas experiências de trabalho.

No caso do presente estudo, as(os) docentes passam a enfatizar as suas significações sobre o cotidiano de trabalho a partir das rotinas assumidas no dia a dia escolar. Segundo o senso comum, a rotina é concebida como uma série de atividades desenvolvidas diariamente. Uma das características que compõem a vida cotidiana, segundo Heller (2014, p. 32), é a heterogeneidade, a qual representa as “partes orgânicas

da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação”.

A autora pontua tal aspecto em relação à totalidade da vida cotidiana, contudo, ele pode ser analisado também em relação ao cotidiano de trabalho, especificamente, pois, como bem complementa a autora, a vida cotidiana é heterogênea “sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade” (Heller, 2014, p. 32). Nesse sentido, os seguintes relatos sobre o cotidiano de trabalho das(os) docentes são elucidativos para observar o aspecto mencionado.

É corrido! É muito corrido! Às vezes eu não tenho tempo nem de ir ao banheiro. Sabe aquela coisa que o professor tem um filtro na bexiga? É verdade! Porque não dá tempo. Eu chego na escola, eu almoço e às vezes eu quero ficar conversando com os professores ali, né, [se refere à sala dos professores], mas eu sempre estou, eu sempre tenho que fazer as coisas pelos alunos, eu tenho que arrumar aquilo, tenho que deixar as coisas organizadas e tudo... Porque é muito corrido! São quatro horas, mas nunca são quatro horas, porque tem muita coisa para fazer! É muita coisa, então é muito corrido! Nos dias que eu tenho hora-atividade quebrada também, eu estou sempre fazendo alguma coisa... Sempre vendo o que eu posso fazer para eles, porque antigamente eu fazia em casa. Mas eu acho errado isso! A gente perder... Não que a gente esteja perdendo, mas a gente não ganha hora extra e a gente tem que cuidar da gente também! (Professora 1º ano).

Eu saio de casa às 6:00 horas, aí eu pego os dois ônibus, chego aqui geralmente antes das 8:00 horas. Aí, a diretora sempre espera para bater o sinal por causa do outro ônibus. Mas, aí eu chamo eles antes, quando dá oito horas eu já coloco eles para dentro. Então, eu tenho aula até meio dia, depois da uma hora às cinco horas. É isso! (Professora 2º ano).

Na terça-feira, eu tenho duas horas vagas, de hora-atividade, que a professora de espanhol dá aula. Geralmente eu venho mais cedo, porque eu tenho um planejamento de horta com eles, então eu planejo a horta com eles, nessas duas aulas, que tem que fazer o preparativo todo, preparar a terra e as plantinhas, as mudas, essas coisas todas para a gente ter. Depois segue a velha rotina, uma aula com o método da Léia Duprê e as outras segue o ritmo de terceiro ano. E eu mesclo, português, matemática, geografia, depende o dia como o planejamento da semana. [...] Então isso, também diariamente eu passo nas carteiras, porque eu colo a tarefa, então eu já vejo se a outra tarefa está feita. Mas na aula de educação física, eu escolho para ver onde eles estão precisando mais, né. Depois, segue a rotina também. (Professor 3º ano).

A partir desses relatos e como mencionado anteriormente, evidencia-se a heterogeneidade que compõe o cotidiano de trabalho das(os) docentes do Ciclo de Alfabetização, sobretudo por meio das múltiplas atividades que perpassam os relatos produzidos pelas(os) docentes. Acrescente-se que, nesse contexto, outra característica da

vida cotidiana apontada por Heller (2014) se expressa, a saber, a hierarquização das atividades e/ou funções desenvolvidas pelos sujeitos, conforme a autora:

[...] a heterogeneidade e a ordem hierárquica (que é condição de organicidade) da vida cotidiana coincidem no sentido de possibilitar uma explicitação “normal” da produção e da reprodução, não apenas no “campo da produção” em sentido estrito, mas também no que se refere às formas de intercâmbio. (Heller, 2014, p. 32).

Assim, observa-se que tanto o cotidiano das(os) docentes quanto suas significações estão articulados com características de heterogeneidade, na medida em que envolvem diversos aspectos, como os caminhos realizados com o ônibus e os horários vagos de aula de que usufruem, e a hierarquização, na medida em que são priorizados determinados aspectos, como a relação com os alunos.

Entrelaçado com o cotidiano de trabalho das(os) docentes, outro aspecto que se destaca diz respeito à estrutura que envolve e possibilita o desenvolvimento do trabalho docente. Essa estrutura relaciona tanto os materiais utilizados pelas(os) docentes e alunas(os) no cotidiano escolar quanto a própria estrutura da escola. Como relata um docente sobre tais aspectos, o que ocorre é que “*Eles [a prefeitura] entregam qualquer coisa e dizem: ‘tá bom!’*. E depois a gente tem que ir trabalhando com isso”.

Os aspectos apresentados são compreendidos como as condições que possibilitam e envolvem o trabalho docente. Oliveira e Assunção (2010) enfatizam que as discussões sobre tais condições devem ocorrer a partir do contexto sócio-histórico em que os trabalhadores estão inseridos e, a partir disso, compreender tais aspectos como um:

[...] conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). (Oliveira & Assunção, 2010, p. 01).

No que se refere às condições de trabalho de docentes no município de Florianópolis/SC, Pereira (2008) observou que as(os) docentes compreendem o seu processo de trabalho a partir de uma dualidade na qual, por um lado, evidenciam-se

aspectos positivos quanto à relevância e ao ambiente do trabalho, mas, por outro, e aspectos negativos quanto às condições de trabalho.

No caso do presente estudo, as professoras do primeiro e segundo ano, ao relacionarem e discutirem sobre o seu trabalho docente no cotidiano escolar, levantaram algumas inquietações quanto à falta e à precariedade de materiais escolares que possibilitem o desenvolvimento do seu trabalho como alfabetizadoras. Como pode-se observar nos seguintes relatos:

Aqui, olha... Vai vim os jogos que vocês precisam... Mas se eu falar assim: "eu quero jogos de alfabetização!" Tem dois ou três... [...] Então eu prefiro que me traga lápis, borracha e apontador, e caderno, do que me traga jogos! Que é o que eles mais precisam! [...] E aí, tesoura é horrível! Tem umas tesouras que tu corta e ela quebra! Tanto que eu ganhei umas tesouras da minha sogra e se eu ficar aqui, eu vou dar uma para cada um. (Professora 1º ano).

Para manter. E fora que não mandam material, a hora que acabar essa fita [aponta para uma fita durex em cima da mesa], ou eu compro, ou eu não colo mais nada nas paredes! Mandam lápis velhos, lápis podres para dar para as crianças. Tu viu? (Professora 2º ano).

Já em relação à organização do espaço escolar, a professora do primeiro ano aponta as dificuldades em administrar um grande número de alunos em sua sala de aula, aliadas a uma estrutura de sala pequena. Tal fato inviabiliza o desenvolvimento de outras formas de trabalho, como pode ser observado no seguinte relato:

Esse monte de criança! Esse monte de criança! Que às vezes eu quero colocar a sala de um jeito diferente e não consigo. Às vezes eu queria fazer uma meia-lua, mas eu não consigo fazer uma meia-lua aqui nessa sala. Porque não vai dar uma meia-lua, vai dar duas meias-luas luas! E aí vai ficar um na frente do outro novamente! [...] É inviável! Eu queria poder falar com eles sem ficar gritando, sem poder ficar falando mais alto que eles! Porque enquanto aquele grupo lá está quieto, esse grupo aqui está falando! E aí, outra coisa, é tanta gente em sala de aula, quando eu estou no quadro. Tá vendo esse quadro aqui! Não tem condições [se referindo ao quadro estar manchado e dificultar a escrita]. (Professora 1º ano).

A professora do segundo ano pontua algumas questões sobre as condições físicas da escola, enfatizando aspectos estruturais, atrelados à sua particularidade enquanto docente:

Tem um elevador que não funciona, eu tenho um problema degenerativo dos ossos. Então tipo, sexta-feira, que a gente foi ensaiar, desceu, subiu [referindo-se as escadas], para mim é complicado. O que

estraga demora muito para arrumar, estourou as lâmpadas, eles vieram aqui e só ligaram os disjuntores de novo, vai estourar de novo, a qualquer momento. A prefeitura falha muito com isso, do físico, da parte física. As estruturas dos prédios da prefeitura são muito ruins, não é só aqui! (Professora do 2º ano).

E o professor do terceiro ano, para além de apontar os aspectos estruturais que dificultam o desenvolvimento do seu trabalho, realiza uma reflexão destes relacionando-os com as suas condições de remuneração como docente, pontuando que ambos os aspectos são:

Regular! Devido ao salário, que não é digno de professor, a falta de material é muito grande, o espaço físico não é adequado para todas as atividades, então, isso são muitas dificuldades que se encontram nesse regular. Não é ruim, não é bom, nem ótimo, é regular! Então atente só a necessidade mesmo. Só o básico. (Professor 3º ano).

A precariedade das condições de trabalho das(os) docentes de forma geral, e especificamente na educação básica, ainda se apresenta como um problema central na educação brasileira. Oliveira e Vieira (2012, p. 178), ao realizarem um estudo nacional sobre as condições de trabalho docente na educação básica, concluíram que grande “parte dos municípios brasileiros apresentam sérias dificuldades em garantir as condições adequadas à necessária realização do trabalho docente, resultando em uma educação injusta para os que nela trabalham”. Articulado a isso, as autoras observam que “o conceito de condições de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores” (Oliveira & Vieira, 2012, p. 156).

A partir dos elementos apresentados pelas autoras, deve-se acrescentar ainda que as condições de trabalho das(os) docentes articulam-se com a construção dos processos de significação relacionados à sua atividade. Ou seja, os sujeitos produzem sentidos sobre tais condições, como evidenciado nos relatos anteriores, e, para além disso, como apresentado no item anterior, os docentes produzem sentidos sobre um ideal de professor, o qual não corresponde ao modo como eles concebem a sua forma de atuação como docente.

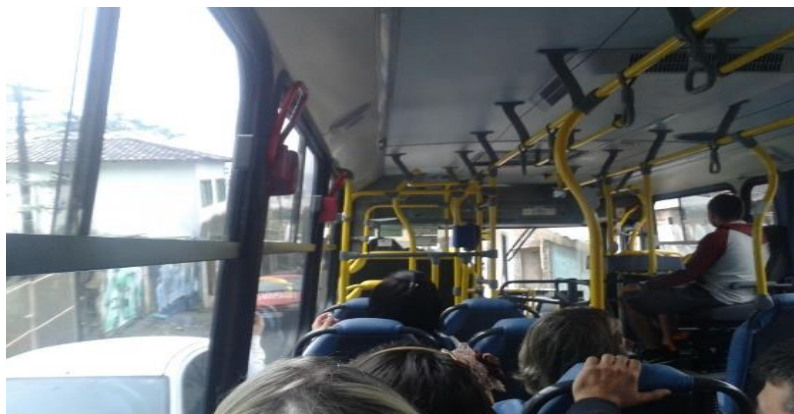
Atrelado ao contexto no qual foram produzidas as significações apresentadas, as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização ainda enfatizam alguns aspectos particulares que envolvem e constituem o seu processo de trabalho, os quais serão apresentados e discutidos na sequência.

A professora do segundo ano, ao observar a seguinte fotografia tirada pela pesquisadora, relata sobre as dificuldades que envolvem o seu trabalho como docente, apontando que percebe o mesmo como desgastante em sua vida cotidiana.

Pesquisadora: Então, essa fotografia eu que tirei no ônibus. Eu queria que tu comentasses, o que ela lembra para ti? O que te remete, como se relaciona com o teu trabalho?

Professora 2º ano: Cansaço, né, é a terceira jornada. Porque a gente que mora longe... Tem quatro horas de aula de manhã, quatro à tarde e mais a vinda do ônibus, mais a ida, então é mais quatro horas de trabalho se somar tudo.

Figura 6 – Ônibus que realiza o trajeto até a escola



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Sobre as percepções acerca de seu trabalho, outra questão apontada pela professora do segundo ano diz respeito à sua organização articulada com o planejamento do trabalho escolar. Quando apresentada a seguinte fotografia tirada pela pesquisadora, a professora aponta e desenvolve o seguinte relato: “*É o trabalho, né. O celular junto, onde fica os planejamentos. É a desorganização, organizada. E eu não consigo ter uma mesa organizada. [...] Então é uma desorganização, organizada. É assim que a coisa funciona para mim*”.

Figura 7 – Mesa da professora em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Ao evidenciar sobre como percebe o seu processo de trabalho, a professora do primeiro ano aponta sentimentos de falta e de incompletude. Tal julgamento se constitui sobretudo em função da grande quantidade de alunos em sua sala de aula — ao todo vinte e cinco alunos regularmente matriculados —, o que a impossibilita de manter um contato mais próximo com o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno. Como destacado no seguinte relato:

Como eu te falei, eu não entendi como eles estão aprendendo. Porque, para mim, não está perfeito! Não sei se eu que sou perfeccionista, nunca fui na verdade, não sei se eu estou ficando, não sei se eu sou muito exigente, mas, para mim, eu não estou feliz do jeito que eu estou fazendo. Porque está muito confuso, é muita gritaria, é criança falando tudo ao mesmo tempo... Não é do jeito que eu queria que estivesse sendo, sabe? Não está legal para mim! Então eu caracterizo a minha aula como uma verdadeira confusão. Pra mim! Eu não sei para eles, se está funcionando, como está. (Professora 1º ano).

Diante desse contexto, um dos momentos em que a professora diz se sentir mais realizada e conseguir efetivamente desenvolver o seu trabalho é quando, em um período da semana, a turma é dividida, e metade dos alunos vão para a biblioteca trocar o livro e realizar atividades de leitura, e a outra metade dos alunos fica com ela em sala de aula. Como pode ser observado nas seguintes fotografias:

Figura 8 – Sala de aula do primeiro ano com todos os alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 9 – Sala de aula do primeiro ano com apenas alguns alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Revisitando as anotações realizadas no Diário de Campo, a pesquisadora, mobilizada inclusive pelo fato de vivenciar o cotidiano deste contexto, e pelas questões e inquietações apresentadas pela professora, reflete que:

É praticamente impossível desenvolver as atividades docentes em uma turma de 1º ano com 25 alunos... Até porque as atividades que a professora desenvolve não são restritas à alfabetização... Muito aluno

ainda tem que aprender algumas coisas básicas em relação ao letramento e à alfabetização. Assim, uma simples atividade de ensinar uma criança a localizar-se em um livro didático, encontrando as páginas, é uma grande tarefa. (Pesquisadora).

As questões apresentadas foram muito discutidas e refletidas com a professora ao longo da pesquisa de campo e também ao longo das entrevistas realizadas com ela. Tanto que, em um determinado momento de uma entrevista, a professora, ao destacar esses aspectos, traz um exemplo sobre o quanto esse número elevado de alunos atrapalha o desenvolvimento do seu trabalho.

É tanta gente em sala de aula que, por exemplo, quando eu estou no quadro. [...] eu tenho que escrever naquele lado do quadro, e eu fico de costas para as crianças que estão aqui... Ou as crianças que estão aqui não enxergam o que está lá! E aí tem que ficar toda a hora trocando de lugar. Então isso dificulta muito o meu trabalho! Dificulta demais o trabalho. (Professora 1º ano).

Por fim, o professor do terceiro ano, ao relatar sobre o seu processo de trabalho, inicialmente aponta algumas contradições sobre o fato de ele ser homem e ser docente no Ciclo de Alfabetização. Ele enfatiza que, inicialmente, quando ele passou a trabalhar na escola, ocorreu um estranhamento por parte dos pais, que ficavam na dúvida se ele iria conseguir ensinar as crianças a ler e a escrever, e também em relação aos alunos, que lhe associavam no começo a função de professor de educação física.

Eu não acho que isso seja um problema, porque eu quero que eles tenham autonomia, que eles façam... Então o problema não seria o professor. Primeiramente tem aquele susto dos pais, né, mas depois quando eles conseguem fazer as coisas, fica tudo bem. E isso está mudando, está tendo mais professores homens na rede nos anos iniciais. (Professor 3º ano).

Diante disso, o professor relata que foi por meio do desenvolvimento do seu trabalho, mais especificamente das múltiplas atividades que ele passou a desenvolver com as crianças, que essas concepções, tanto dos familiares como dos alunos, foram mudando. Nesse aspecto, observou-se no cotidiano escolar alguns elementos que indicam os aspectos apontados pelo professor. As seguintes fotografias evidenciam, em parte, esses aspectos: uma diz respeito a uma atividade na aula de informática do docente com os seus alunos, e a outra, a uma atividade que ele desenvolveu com os alunos e que resultou em um mural com o alfabeto na sala de aula.

Figura 10 – Professor do terceiro ano na sala de informática



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 11 – Parede da sala de aula do terceiro ano



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Logo, a partir dos elementos evidenciados ao longo deste item, percebe-se que os sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização são articulados com alguns aspectos particulares que constituem o processo de trabalho de cada docente, com as atividades de planejamento escolar, com o cotidiano escolar e com a estrutura que possibilita o desenvolvimento do trabalho docente da escola.

7 TRABALHO DOCENTE EM RELAÇÃO

Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós. Reconhecemo-nos a nós mesmos somente na medida em que somos outros para nós mesmos [...]

(Lev Vygotsky)

Este capítulo discorrerá sobre as relações que se estabelecem entre as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização com as outras pessoas que compõem o seu processo de trabalho. Para tal, o texto foi organizado em três eixos de discussão: o primeiro, nomeado “*Entre Inseguranças e Ausências*”, discutirá as relações das(os) docentes com os familiares e com a comunidade na qual a escola está inserida; e o segundo, nomeado “*Crianças: ‘Do amor ao ódio! Do ódio ao amor!’*”, versará sobre as relações das(os) docentes com os(as) alunos(as) envolvidos(as) no seu processo de trabalho; e por fim, o terceiro item, nomeado “*Laços entre trabalhadores*”, abordará as relações que se estabelecem entre as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização e com as(os) outras(os) trabalhadoras(es).

Ressalta-se que as discussões apresentadas ao longo deste capítulo não se debruçam apenas sobre a análise das relações apresentadas e mencionadas, dado que este não é o foco de discussão do trabalho, mas sobre como as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização significam essas relações ou, mais especificamente, como produzem sentidos sobre elas a partir das suas experiências de trabalho.

Compreender as relações que se estabelecem entre os sujeitos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural implica compreender e entrelaçar essa discussão com o próprio processo de constituição dos sujeitos, visto que o processo de “constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro” (Molon, 2011, p. 84).

Deve-se acrescentar, nessas discussões, conforme aponta Goés (2000, p. 128), que as concepções dos sujeitos devem partir de uma materialidade e com isso “não devem ser tomadas como abstrações, e se a relação eu-outro diz respeito a acontecimentos reais, mas não se reduz a instâncias meramente empíricas”. Também diante disso, Molon (2011) enfatiza que:

O sujeito não é reflexo, não é comportamento observável, nem reações não manifestadas e nem o inconsciente, mas o sujeito é uma conformação de um sistema de reflexos — a consciência —, na qual os

estímulos sociais desempenham um papel importante na operacionalização do eu, já que o contato com os outros sujeitos permite o reconhecimento do outro e, através disso, o autoconhecimento. (Molon, 2011, p. 84).

Por fim, deve-se observar que as relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos conformam-se e estão “caracterizadas por tensões e equilíbrios” (Góes, 2000, p. 119), podendo estar “vinculadas tanto à solidariedade quanto à coação” (Góes, 2000, p. 119). Tais movimentos também serão explorados e evidenciados ao longo do presente capítulo.

7.1 Entre Inseguranças e Ausências

No presente item serão apresentados e discutidos os sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização a partir das relações que estabelecem com a comunidade na qual a escola está inserida e com os familiares dos alunos.

Para iniciar esta discussão, faz-se necessário fazer alguns breves apontamentos sobre o espaço social da cidade. Conforme indica Harvey (2013), a compreensão da formação dos espaços sociais das cidades deve ocorrer a partir do viés histórico-social, o que implica em compreender esses espaços como permeados por disputas, haja vista que, como enfatiza o autor, estes são imbuídos de contradições, movimentos de resistência, fluxos de migração, vigilância estatal, entre outros. Nessa mesma perspectiva, Maricato (2013) afirma que o processo de constituição dos espaços das cidades não ocorre de forma linear e sistematicamente planejada, mas, em geral, é produzido pelos próprios moradores, principalmente nos espaços de periferia dos grandes centros urbanos.

Como já evidenciado na caracterização do local da pesquisa³¹, a escola em que foi realizado o presente estudo insere-se em um espaço social de periferia marcado por estereótipos de carência, vulnerabilidade e violência na cidade de Florianópolis/SC. E, como tal, a partir dessa inserção, emergem relações sociais especificamente produzidas nesse contexto e que têm implicações no cotidiano escolar. Na sequência, são apresentadas duas fotografias tiradas no bairro da escola ao longo da pesquisa de campo.

³¹ Capítulo que trata sobre os caminhos traçados ao longo do desenvolvimento do estudo.

Figura 12 – Foto da rua da escola, a escola está à esquerda



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 13 – Foto tirada no refeitório da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Compreende-se a importância de analisar e discutir sobre as questões que permeiam as relações entre a escola, sua localização e inserção nos espaços sociais das cidades. Entretanto, o presente estudo apenas evidenciará como as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização inseridas(os) no contexto mencionado produzem sentidos sobre o seu processo de trabalho. Neste caso, as(os) docentes produzem essa articulação dos sentidos apresentando e refletindo essencialmente sobre dois aspectos, o acesso ao local de trabalho na escola e as ações desenvolvidas pela polícia na comunidade.

O primeiro aspecto — o acesso à escola — diz respeito ao trajeto que as(os) docentes têm que fazer a partir do momento em que entram na comunidade até chegar à escola. A seguir, expõe-se um mapa da região que ilustra o trajeto mencionado pelas(os) docentes.

Figura 14 – Mapa do trajeto feito pelas(os) docentes da entrada do bairro até a escola



Fonte: Google Maps³² (2017)

A professora do primeiro ano expressa que considera o trajeto como: “*Perigoso! Muito perigoso! Eu acho bem perigoso*”. Esse entendimento de periculosidade não decorre do receio de que algo aconteça diretamente a ela ou a qualquer outra(o) docente, mas em virtude da possibilidade de que, nesse momento de trajeto rumo à escola, as(os) docentes possam estar em meio a uma situação que as(os) coloquem em risco. Nesse sentido, a professora do primeiro ano justifica seu receio em função de que “[...] *aqui de uma hora para outra, a gente pode estar no meio de um tiroteio, dentro do ônibus mesmo.*”. Por isso, a professora define o trajeto — o acesso à escola — como: “*Eu defino como desafiadora! Todo dia é um desafio!*”.

Já em relação ao segundo caso, pode-se perceber uma constante insegurança por parte das(os) docentes quanto às ações da polícia da comunidade. A professora do segundo ano expressa que, apesar de nunca ter presenciado tais ações, tem receios,

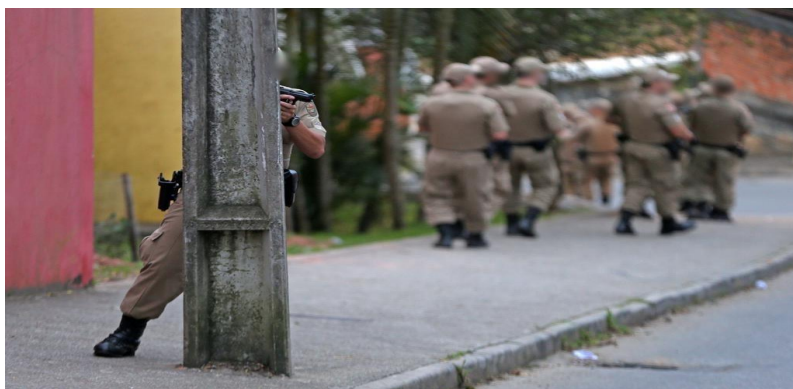
³² Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>>. Acesso em: dez. 2017.

justamente pelo fato de ter conhecimento de situações de conflito que já ocorreram no passado.

E fora que esse ano parece que está calmo. Mas teve dias, teve anos... Ali na sala dos professores tem marca de tiro no teto. Quando a polícia invade o morro. [...] É uma tensão meio constante. [...] É uma emoção! (Professora 2º ano).

A partir de uma busca nos meios de informações sobre a escola e a comunidade, como já mencionado na caracterização do campo do estudo, foram encontradas diversas reportagens e notícias de ações que envolveram a polícia na comunidade. Nessas pesquisas foi encontrado uma fotografia, apresentada na sequência, que expressa e consegue captar uma das movimentações da polícia, que ocorrem inclusive em frente à escola. Tal ação expressa na foto retrata e é articulada com as preocupações evidenciadas no relato mencionado anteriormente pela professora do segundo ano.

Figura 15 – Fotografia de movimentação policial na frente da escola



Fonte: Página do Jornal O Sol Diário³³

Segundo os relatos das(os) docentes, é em virtude dessas e de outras questões que alguns membros da comunidade desenvolveram mecanismos de segurança internos, com a finalidade de monitorar o que está ocorrendo na comunidade. O seguinte relato de um docente evidencia uma das formas de tais mecanismos: “*Sim, eles [pessoas envolvidas com a venda de drogas] ficam com o Walkie-talkie lá embaixo e outro aqui encima! Para um comunicar o outro o que está acontecendo.*”.

³³ Disponível em: <<http://osoldiario.clicrbs.com.br/sc/seguranca/noticia/2015/07/pm-faz-incursoes-em-morros-de-florianopolis-em-treinamento-4793776.html>>. Acesso em: out. 2017.

É interessante destacar, no que tange às questões discutidas, que em princípio as(os) docentes compreendem que sua insegurança não se deve à comunidade em si ou ao fato de que esteja situada em um bairro de periferia da cidade, mas às situações que permeiam esse contexto. Como bem enfatiza a professora do primeiro ano: “*Não é pela comunidade ser pobre, não tem nada a ver! Eu vim de uma comunidade pobre! É porque tem violência*”.

A partir dos relatos sobre o acesso à escola e a questão da violência, as(os) docentes passam então a evidenciar, direta e indiretamente, como essas relações com a comunidade constituem o seu trabalho docente. Sobre a escola, o professor do terceiro ano enfatiza que:

A escola é aberta, para eles [a comunidade]. Então o líder comunitário no começo do ano estava muito presente aqui dentro, hoje eu não vejo mais ele, nesse período de escola, porque ele deve ter trabalho ou alguma coisa assim, né. (Professor 3º ano).

Quando o professor se refere a que a escola é aberta, significa que de modo geral as pessoas da comunidade possuem livre acesso a ela. No período de pesquisa de campo, em inúmeros momentos em que a pesquisadora esteve presente na escola, seu portão estava apenas encostado, possibilitando livre acesso ao espaço escolar em qualquer período do horário letivo³⁴ a pais e familiares. Na sequência, apresentam-se duas fotografias dos espaços de acesso da escola.

Figura 16 – Fotografia do acesso lateral da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

³⁴ A discussão sobre o livre acesso dos familiares à escola será melhor apresentada e discutida no próximo item deste capítulo.

Figura 17 – Fotografia do acesso principal da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Por um lado, compreende-se como importante esse movimento de abertura da escola, sobretudo a partir das colocações de Bezerra et al. (2010), que apontam como fundamental a articulação da escola com a comunidade em que está inserida para o desenvolvimento de todas as atividades escolares de forma a integrar os conhecimentos produzidos, bem como estruturar saberes extracurriculares. Entretanto, da forma como essa abertura está articulada e em termos das implicações para o trabalho docente, deve-se pontuar que as(os) docentes demonstraram que se sentiam muitas vezes desconfortáveis com tal configuração do acesso ao espaço escolar. Como enfatiza a professora do primeiro ano, que defende a ideia de que, em virtude disso:

Deveria ter um segurança aqui! Para a gente ter segurança... Porque assim, é aberto, qualquer pessoa pode entrar aqui. E como já teve o caso de pessoas virem aqui e fazer barraco, sabe... Já teve pessoas que já ameaçaram a diretora, dizendo que o morro é grande! Sabe? Então se tivesse um guardinha aqui, isso não acontecia. (Professora 1º ano).

Sendo assim, observa-se que todo o contexto mencionado influencia diretamente no trabalho das(os) docentes entrevistadas(os), inclusive a ponto de elas(es) terem que planejar e calcular suas ações no cotidiano escolar, como destacado no seguinte relato:

Sim, por isso que eu te falei aquela hora, a gente está cercado de olhos! A gente não pode dar uma aula com segurança, porque se a gente fala um pouco mais alto, o pai e a mãe passa e não entendem o porquê a gente está falando aquela fala... E simplesmente sai daqui e fala: “aquela professora é louca e está fazendo isso, fazendo aquilo...” Sem

entender o que aconteceu e como chegou àquele extremo! (Professora 1º ano).

Outro ponto a ser destacado sobre a especificidade do local no qual a escola está inserida diz respeito ao fato de que a realidade expressa pelas crianças se apresenta como diferente e muitas vezes distante das próprias trajetórias de vida e valores das(os) docentes. São concepções, entendimentos de mundo e relações que precisam ser mediadas pelas(os) docentes em seu cotidiano de trabalho com os alunos. Como bem expressa o seguinte relato da professora do segundo ano: *“E coisas do teu dia a dia que tu julga certo e errado, tu tem que deixar muito de lado, principalmente quando tu trabalha em comunidade carente. Tu tem que saber ouvir”*.

Essas contradições produzem intrinsecamente as relações que se estabelecem entre as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização para com os seus alunos, com a comunidade e principalmente com o seu trabalho. Pois, diante delas, como agir, pensar e refletir sobre a prática docente? A professora do segundo ano, demarcando uma dessas situações, relata sobre o fato de um aluno tê-la convidado para o seu aniversário em sua casa:

“Professora, tu vai no meu aniversário! Sabe aquela boca? Então, tu vira ali naquela boca...” Então, coisas que para eles são muito naturais, para a gente ver uma criança fazer, não é! E a gente tem que tratar com naturalidade, ou pelo menos fazer de conta que é natural! *“Ah, sim a boca, ah, tá!”*, *“Ah, que bom, não achou a maconha!”* *“A polícia entrou na tua casa, opaa!?”*. (Professora 2º ano).

Nesse campo de discussão, Rossi e Höfling (2009, p. 273) destacam como importante considerar que, para além das implicações das relações concretas que se estabelecem entre a comunidade e a escola, existe também “um imaginário articulado, implícita e explicitamente, com o poder instituído, cerceado pelo monopólio da palavra legítima e da significação válida que, por vezes, perpassa processos decisórios, ainda que democráticos e colegiados”.

Entretanto, mesmo diante desse contexto eivado por contradições, tensões, incertezas e inseguranças, percebe-se que as(os) docentes entendem que a sua função como professora(or) é respeitada e reconhecida pela comunidade. Como pode ser observado no seguinte relato do professor do terceiro ano:

Eu acho que eles divulgam como um bom professor, que eles estão aprendendo, que eles também mostram os trabalhos que a gente faz nas redes sociais, para que a comunidade possa ver. E eu acho que os próprios pais veem isso nos cadernos, e os que não olham nos cadernos,

olham nas redes sociais, ou no que o próprio aluno fala em casa mesmo. (Professor 3º ano).

Logo, quanto aos sentidos do trabalho docente produzidos a partir das relações com a comunidade, as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização evidenciaram aspectos de inseguranças e reconhecimento que permeiam a constituição de tais relações e significações.

Postas essas questões, a partir de agora serão apresentados e discutidos os sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes sobre as relações que estabelecem com os familiares dos seus alunos. Contudo, antes de que se realizem essas discussões, entende-se como necessário pontuar algumas questões mais gerais sobre a relação escola e família.

Para Dessen e Polónia (2007, p. 22), tanto a escola como a família são locais que propiciam o desenvolvimento humano dos sujeitos, pois “Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente”. Por essa razão, compreende-se que o desenvolvimento de uma boa articulação entre ambas instituições facilita o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos no processo, sobretudo em relação aos alunos que estão em processo de aprendizagem.

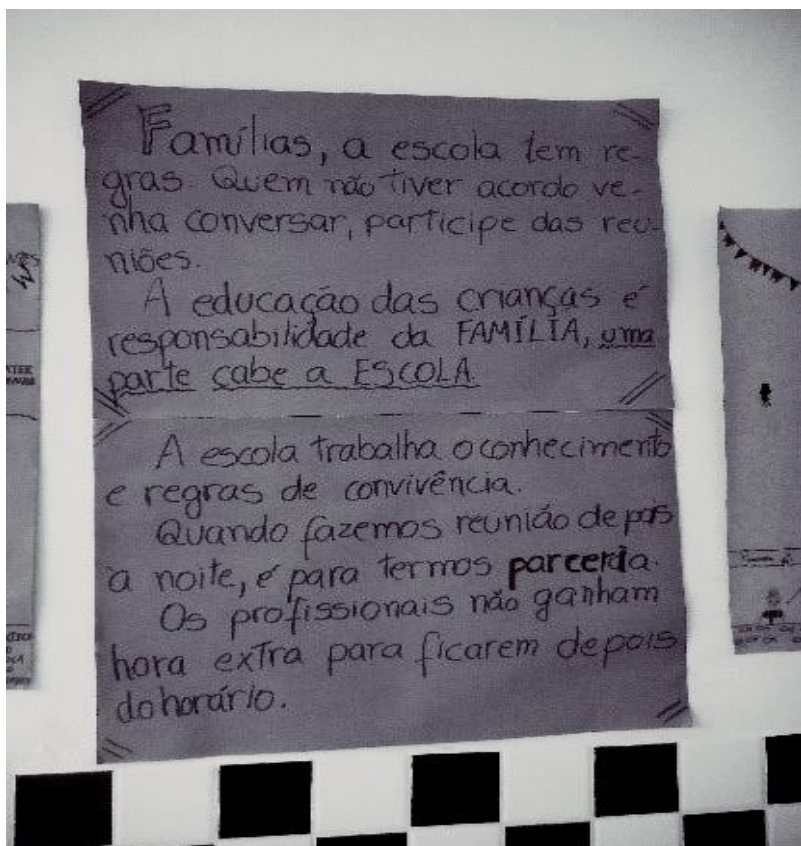
Nesta discussão, Carvalho (2000) contribui evidenciando que as políticas educacionais que incentivam a integração família e comunidade que vêm sendo construídas e implementadas são pautadas essencialmente pelo caráter neoliberal. Este, segundo a autora, tem implicado na responsabilização das famílias pela gestão e pelos processos escolares, assim como na existência de um recorte de gênero baseado em funções que devem ser desenvolvidas pelas mães das crianças e em concepções de famílias tradicionais, as quais muitas vezes são distantes da realidade observada.

Em termos de consequências diretas desses processos para as relações família–escola, a autora destaca que esse movimento:

[...] apaga a distinção entre educação formal e informal, reduz a educação à escolarização e confunde o papel paterno/materno com o papel docente. E, contraditoriamente, desconhece as mudanças nas formas de organização familiar que vêm distanciando um grande número de famílias do modelo de família patriarcal em que a mãe se dedica integralmente aos filhos e à vida familiar, omitindo, portanto, as razões pelas quais a maioria dos pais/mães não colabora da maneira que as escolas e as professoras esperam. (Carvalho, 2000, p. 149).

A partir da possibilidade de inserção no cotidiano escolar, pode-se observar que a escola desenvolvia um intenso trabalho buscando articular diálogos com os familiares dos alunos. Isso ficou evidente tanto no dia a dia, quando se observou que a equipe da gestão escolar e as(os) docentes conversavam com os familiares que estavam na escola, quanto a partir de recados deixados em murais. As fotografias a seguir evidenciam melhor este segundo exemplo.

Figura 18 – Fotografia de um cartaz colado em uma parede



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 19 – Fotografia de um mural da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Contudo, observou-se a existência de certos distanciamentos na constituição dessas relações, os quais se evidenciam no relato da professora do segundo ano, quando questionada sobre suas relações com os familiares dos alunos: “[...] *pouco contato. Quase não os conheço*”; e quando a professora do primeiro ano, ao se referir também a essas relações, afirma: “*Eu percebo uma relação bem distante, bem distante*”. O professor do terceiro ano, diante desse mesmo contexto, menciona que, objetivando contornar essa situação, propôs a realização de uma reunião com os familiares dos seus alunos.

Professor do 3º ano: Essa reunião foi feita no período à noite, eu fiquei aqui depois da aula, para a gente conversar uma hora e meia, aqui, para explicar como seria o meu trabalho, para explicar como os alunos estão reagindo em sala de aula, para que os pais também pudessem orientar os filhos, né. E não ficasse aquela bagunça, não faz deveres, fala palavrão, então tentar orientar tudo isso, que na escola, não seria admitido algumas coisas, porque tem regras, tem regrinhas... E elas devem ser seguidas e respeitadas.

Pesquisadora: E a recepção dos pais como foi?

Professor do 3º ano: Tranquila! Tranquila, mesmo. Não teve muitas perguntas.

Dessen e Polonia (2005, p. 309) apontam que um dos caminhos para superar a ocorrência desses distanciamentos e desencontros se dá por meio do reconhecimento de que existem diferenças entre família e escola, e que a partir disso deve-se trabalhar com a possibilidade de “implementar estratégias apropriadas e fornecer orientações

específicas para cada um, observando-se as características culturais, os papéis e a disponibilidade efetiva para concretizar as atividades conjuntas”.

Apesar desses distanciamentos, as(os) docentes evidenciam a existência de momentos de aproximação com os familiares dos alunos. Contudo, esses momentos são marcados por desencontros que se expressam, principalmente, em situações de conflito. Como pode ser observado no seguinte relato da professora do primeiro ano:

Uma vez era quinze para as três horas, e eu estava dando aula, e a sala graças a Deus estava uma benção! E um pai passou e ficou parado na porta! E pronto, acabou com a minha aula! Acabou! E aí eles começaram a ficar bobinhos, eles começaram a querer a chamar a atenção. Eu tive que abrir a porta e dizer, pai, por favor, dá licença, você tem que sair da porta, porque olha só como eles estão! (Professora 1º ano).

É interessante observar que a situação retratada pela professora também envolve as discussões realizadas no item anterior, sobre a escola ser aberta e proporcionar o livre acesso da comunidade. Pode-se perceber aqui mais uma implicação desse fato para o trabalho dos professores. No período da pesquisa de campo, a pesquisadora teve a possibilidade de registrar por meio de fotografia uma situação parecida com essa relatada pela professora.

Figura 20 – Fotografia da sala de aula do terceiro ano



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Compreendendo a importância da articulação entre família e escola, tanto para o desenvolvimento humano e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos, Dessen e Polonia (2007), estudando e discutindo sobre essas relações, apontam como fundamental o desenvolvimento e a implementação de políticas que efetivamente ofereçam a possibilidade de integração e aproximação entre ambas.

Deste modo, diante das presentes discussões, percebe-se que os sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização sobre as suas relações com os familiares dos alunos são marcados a partir de movimentos de distanciamentos e aproximações entre os sujeitos, os quais são significados pelas(os) docentes principalmente a partir do entendimento de ausências das famílias na constituição dessas relações.

7.2 Crianças: “Do amor, ao ódio! Do ódio ao amor!”

As discussões sobre as relações que se estabelecem entre os docentes e os alunos, partem da concepção de que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (Freire, 1996, p. 12). Nesta perspectiva, evidenciou-se a influência da concepção freiriana, a qual preconiza que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 1996, p. 12). Nesse processo os docentes partilham com os alunos determinados conhecimentos historicamente produzidos.

Ao focar a relação entre docentes e alunos em seu estudo sobre gênero e trabalho docente nas antigas séries iniciais, Carvalho (1999, p.210) observa, por exemplo, que o ambiente escolar, as relações e o trabalho de professoras(es) são permeados por um “redemoinho de pessoas, sentimentos e relações, seja das múltiplas reações possíveis frente a ele que vão do encantamento ao desânimo, de gratificação ao distanciamento, do prazer à exaustão”.

A partir desses apontamentos iniciais serão apresentados e discutidos, no presente item, os sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização considerando as relações estabelecidas com as crianças da escola. Para tanto, será abordado como as(os) docentes compreendem os movimentos de aprendizagem das crianças e como eles compreendem que se constituem as relações professor-aluno.

Em relação ao primeiro caso — a aprendizagem das crianças —, a professora do primeiro ano, ao narrar as atividades que envolvem o seu cotidiano de trabalho com as crianças, enfatiza como prioridade que orienta seu trabalho docente o entendimento de que: *“Eu penso que eles precisam saber ler e escrever!”*. Sendo que essa mesma preocupação e prioridade em relação ao processo de aprendizagem é também expressada pelas(os) outras(os) docentes.

Seguindo essa linha de raciocínio, a professora do primeiro ano ainda destaca que, devido à dificuldade das crianças em aprenderem a leitura e escrita das palavras, ela teve que reorganizar o seu trabalho, teve que *“começar tudo do zero”*. Pois, muitos dos seus alunos ainda apresentavam dificuldades em reconhecer e diferenciar números e letras: *“eles achavam que o “A” era o “4”, eles achavam que o “B” era o “3”, que o “1” era o “0”. Então eles confundiam muito letra com número”*.

O professor do terceiro ano, neste mesmo caso, afirma que, diante do fato de muitas crianças não estarem lendo, ele teve que planejar estratégias de trabalho diariamente. Ele afirma que organiza o seu trabalho da seguinte forma, em relação aos que *“têm mais dificuldade eu aprofundo mais, os que já estão lendo, ou lendo fluentemente, eles fazem uma atividade ao seu gosto”*.

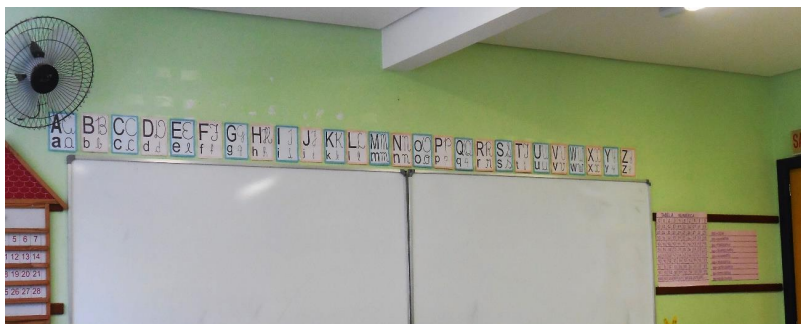
Diante disso, como se pode observar nas seguintes fotografias de algumas salas de aula, há produções nas paredes que enfatizam a aprendizagem e o trabalho desenvolvido pelas(os) docentes a partir desse foco.

Figura 21 – Fotografia da sala de aula do primeiro ano



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 22 – Fotografia da sala de aula do segundo ano



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Como visto, há uma dificuldade concreta em relação à aprendizagem das crianças sobre os processos de leitura e escrita das palavras³⁵. Klein (2012), também diante de algumas reflexões neste sentido, aponta a existência de debates intensos e atuais sobre essa temática, os quais vêm apontando como:

[...] indicadores do fracasso escola como sendo, predominantemente, um fracasso no processo de alfabetização vão apontar para a necessidade de uma profunda reflexão nessa área e, em decorrência, passa-se a erigir o domínio da língua escrita como um dos temas fundamentais das discussões sobre educação, no Brasil, a exemplo do que também ocorre na América Latina e demais países do Terceiro mundo. (Klein, 2012, p. 25).

Ainda em relação a esse aspecto, a autora aponta que “Os educadores denunciam um processo de produção de analfabetismo, quer pelo não acesso à escola, quer pela incompetência da escola na sua tarefa de alfabetizar” (Klein, 2012, p. 26). Inseridos nesse contexto, as(os) docentes também evidenciam justificativas, as quais, segundo os seus entendimentos, envolvem a dificuldade de aprendizagem das crianças. A professora do primeiro ano aponta que: “*Porque eles não querem mostrar o que eles são capazes, eles têm preguiça de mostrar!*”; já a professora do segundo ano destaca que isso é em virtude do fato de que: “*Eles faltam muito, eles vêm de vez em quando com um caderno novo,*

³⁵ Diante desse processo de dificuldade de aprendizagem, Facci, Leonardo e Ribeiro (2014), em seus trabalhos sobre a temática, destacam que ainda na atualidade busca-se justificar tais problemas em função da culpabilização dos indivíduos envolvidos. Ainda segundo as autoras, quando esse processo ocorre em relação às crianças, é desencadeado a patologização do processo de dificuldade de aprendizagem, sendo consequência disso a ocorrência, cada vez maior, da medicalização da infância.

então eles perderam o material... Não fazem deveres. Eu tenho que passar por eles, porque, se eu não passar e dizer onde é para escrever, eles escrevem em qualquer lugar”.

Mesmo diante desse cenário narrado pelas(os) docentes, marcado por dificuldades e empecilhos que envolvem a aprendizagem das crianças, as(os) docentes enfatizaram que compreendem as possibilidades e limites que envolvem tais aspectos. Por exemplo, quando a professora do primeiro ano afirma que em seu trabalho ela não está *“querendo exigir mais do que eles podem me dar”*.

Deve-se acrescentar que quando as crianças conseguem aprender ou demonstrar que estão aprendendo os processos de leitura e escrita, as(os) docentes evidenciam que desenvolvem o sentimento de realização em relação ao seu processo de trabalho. Tal fato é bem retratado a partir do seguinte relato do professor do terceiro ano:

Poxa, é gratificante ver as crianças aprendendo, é gratificante ver a criança errando e aprendendo, é gratificante elas verem o teu erro, porque você erra também. Muitas vezes escrever errado no quadro. Você fez uma conta errada, né, ver que eles estão errados nas coisas, que você falou uma palavra errada também! (Professor 3º ano).

Percebe-se com isso que o processo de aprendizagem das crianças está extremamente articulado com o desenvolvimento do trabalho docente no Ciclo de Alfabetização. E por consequência disso, o processo de não aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem também se evidencia nessa articulação. Os desdobramentos práticos de tais concepções implicam considerar o papel do professor como centro das discussões da aprendizagem das crianças, ocorrendo com isso uma sobrecarga de responsabilidades e/ou culpabilização das(os) docentes frente a esse processo.

Nóvoa (1999) aponta a necessidade de considerar a historicidade de tal processo, assim revelando a construção de discurso e práticas nas quais as(os) docentes são:

[...] olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera como elementos essenciais para a melhoria do ensino e para o progresso social e cultural. (Nóvoa, 1999, p. 13).

Assim, observa-se que os sentidos produzidos pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização sobre o seu trabalho em relação às questões que tangem à aprendizagem das crianças se estruturam, principalmente, a partir da exigência de que as crianças desenvolvam o processo de aprendizagem escolar, o qual concerne prioritariamente à aprendizagem dos processos de leitura e escrita que envolvem a construção da linguagem.

Agora será apresentado o segundo aspecto a ser discutido nesse item, o qual se refere diretamente às relações professor-aluno no Ciclo de Alfabetização. Para Tassoni (2000), são as experiências sociais que indicam como se conformam as relações entre os sujeitos, também na perspectiva da afetividade. É nesse sentido que a autora coloca que a relação de ensino e aprendizagem, ou seja, a relação professor-aluno, mostra-se:

[...] impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. (Tassoni, 2000, p. 03).

Assim, sobre o trabalho docente no Ciclo de Alfabetização e sobre o tempo que as(os) docentes permanecem na escola, percebe-se que ambos os aspectos são produzidos e orientados em função dos alunos. Tal fato é bem evidenciado pelo seguinte relato: “*Se tu está com os alunos, tu é 100% dos alunos, se tu tá fora de sala de aula, tu está fazendo alguma coisinha para os alunos*” (Professor 3º ano).

Esse relato do professor sintetiza e expressa o movimento do trabalho docente observado no Ciclo de Alfabetização. Deve-se acrescentar que, ao longo das observações realizadas no cotidiano escolar, foi possível identificar várias situações que indicam tal centralidade que compõe tanto a materialidade que envolve o trabalho docente como sua significação.

Em virtude desse movimento que envolve a constituição das relações professor-aluno evidencia-se o aspecto referente à construção de vínculos mais próximos entre os sujeitos ou, mais especificamente, como nomeiam as(os) docentes, vínculos que se aproximam com os vínculos familiares. A caracterização desses aspectos fica evidente a partir do seguinte relato sobre as relações que a professora do segundo ano estabelece com a sua turma:

Mas com o segundo ano essa relação é muito forte também. Mesmo eu sendo contra a “maternagem”, mas com o segundo ano eu sinto, a gente estabeleceu uma relação de vínculo mais familiar. Tem esse negócio de carinho, de abraço, deles contarem as coisas, né. Um negócio que na verdade não rola em toda a turma não. Não, com eles foi, foi... E com eles é bom, porque eu também conto coisas da minha casa e tudo. (Professora 2º ano).

Carvalho (1999), ao discutir as questões de gênero e trabalho nas antigas séries iniciais, já apontava para a existência de tal fato. A partir disso, a autora argumenta que:

[...] como a escola primária não se dirige apenas ao aluno, abrindo seus portões para a infância como um todo, “cuidando” em maior ou menor grau das crianças, abre-se o campo para as indefinições e conflitos entre as atribuições familiares e escolares, isto é, entre as atribuições das mães e das professoras e professores. (Carvalho, 1999, p. 195).

Observa-se que esses mesmos apontamentos ainda são vivenciados na atualidade, mesmo diante de toda a reestruturação do ensino e das novas políticas para a educação escolar, algumas das quais foram evidenciadas na discussão teórica do presente estudo.

Por meio das seguintes fotografias da professora do primeiro ano, em uma atividade chamada “Hora da brincadeira”, realizada em sala de aula, podem-se observar mais esses vínculos de proximidade evidenciados pelas(os) docentes. Enfatiza-se que estes se expressam também nos momentos em que as crianças estão brincando.

Figura 23 – Fotografia da Hora da Brincadeira I



Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Figura 24 – Fotografia da Hora da Brincadeira II



Fonte: Elaborada pela autora (2017)

É também diante desse processo que a afetividade se evidencia mais diretamente, seja nas relações, seja nas significações delas. Como evidenciado no início deste item, a partir de Carvalho (1999), a conformação desse processo não é exclusividade da escola e das relações escolares vivenciadas na atualidade. Nessa perspectiva, como bem aponta Chamon (2005, p. 66), em seu estudo sobre as trajetórias de feminização do magistério, historicamente existe “a vinculação entre a ação educativa e catequética, entre a figura da educadora e da missionária passou a associar-se à imagem da mulher, na qual as principais qualidades deveriam ser a virtude, o amor e o desapego às recompensas materiais”.

Podem-se observar então que determinadas concepções, como o amor ao trabalho e a afetividade em relação aos sujeitos que envolvem o seu trabalho, neste caso as crianças, são produzidas e reproduzidas pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização e estão atreladas a um viés histórico de constituição da profissão, como mencionado nas discussões teóricas do presente estudo.

Partindo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, Sawaia (2000), ancorada em Vygotsky, desenvolve e articula uma concepção de emoção enquanto processo mediado por relações de ideologia e poder e, por isso, enquanto processo político. Mais especificamente:

A emoção passa de fenômeno instintivo e negativo para fenômeno ético, propulsor ou inibidor da autonomia. Os afetos são inerentes à condição humana e por consequência à ética, pois determinam a passagem da heteronomia passional à autonomia corporal e intelectual, guardiã. Mas sua gênese é social, pois são mediados pelos significados. (Sawaia, 2000, p. 20).

Emiliano e Tomás (2015, p. 64), nessa mesma perspectiva, enfatizam que as emoções são “divididas em dois grupos, sendo um relacionado aos sentimentos positivos (força, satisfação, etc.) e outro relacionado aos sentimentos negativos (depressão, sofrimento, etc.)”. Neste caso, deve-se enfatizar que a afetividade perpassa todos os aspectos que constituem o trabalho docente no Ciclo de Alfabetização. Contudo, observa-se que nos relatos sobre as relações que se estabelecem entre professor-aluno esse processo se torna mais evidente e é enfatizado pelas(os) docentes. Como pode ser observado nas seguintes transcrições:

Meu deus, um monte! Um monte! De ódio, de raiva, de coisa boa, de alegria de felicidade, de medo... Ah, um monte de sentimento! É a tarde inteira! (Professora 1º ano).

De tudo um pouco, eu experimento todos os sentimentos, desde ódio, de eu nunca mais quero ir, até carinho sabe. [...] Desde o ódio mais profundo de desejar às vezes que a criaturinha morra para nunca mais ver, até um amor muito bom, sabe! (Professora 2º ano).

Ah, já teve vários tipos, de eles me adorarem, de eles me odiarem, de eles não me obedecerem, de eles me obedecerem. Então eu digo que hoje a gente está equilibrado, estamos bem. (Professor 3º ano).

A riqueza dos relatos sobre as relações que se estabelecem entre professor-aluno, segundo as(os) docentes, consiste justamente nos movimentos e contradições que envolvem e constituem tais relações, as quais são evidenciadas pelas(os) docentes através dos movimentos que se estabelecem entre os sentimentos positivos e negativos, como mencionado anteriormente.

Tassoni (2000, p. 13), em seu estudo sobre as relações professor-aluno, destaca que, diante de todo esse processo de constituição da afetividade nessas relações, ela “não se limita apenas às manifestações de carinho físico e de elogios superficiais”. Observa-se

esse mesmo processo a partir da seguinte fotografia de um trabalho de uma aluna do segundo ano, que, em sua reflexão escrita, evidencia que essas relações de afetividade são também percebidas pelos alunos.

Figura 25 – Fotografia do Livro da Vida do segundo ano³⁶



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Logo, os sentidos do trabalho docente produzidos na articulação sobre as relações professor-aluno das(os) docentes do Ciclo de Alfabetização são permeados por

³⁶ Transcrição do texto da fotografia: Florianópolis, 13 de junho de 2017. Nosso dia hoje foi muito legal. Pelo motivo de aprendermos muito. Essa é minha sala 2º. Eu amo meus professores pelo motivo de cada um deles me ajudar a aprender no dia a dia muito obrigado a todos.

concepções da existência de vínculos extremamente próximos, familiares e afetivos das(os) docentes para com os alunos.

7.3 Laços entre trabalhadores

Como evidenciado nas reflexões teóricas sobre o trabalho docente desenvolvidas no Capítulo 1, apesar de haver uma particularidade do trabalho docente em relação às outras formas de trabalho existentes na sociedade do capital, isso não implica perda da centralidade do trabalho para a categoria docente, tampouco que as(os) docentes não sejam consideradas(os) trabalhadoras(es). Deste modo, entende-se que as(os) docentes fazem parte de uma categoria de trabalhadoras(es) que constitui uma classe social, ou seja, a classe trabalhadora. E enquanto categoria de tal classe, emergem suas relações, suas contradições e seus movimentos de constituição.

As relações que se estabelecem entre os trabalhadores já foram discutidas e analisadas por diversos autores clássicos, sobretudo os que compõem a área das Ciências Sociais. Entre eles, podem-se destacar os estudos de Thompson (1987) sobre a classe operária da Inglaterra, os estudos de Hobsbawm (2000) sobre a história dos operários ao longo da humanidade e suas diferentes formas de organização, e também os estudos de Marx e Engels (2007) que enfatizam a necessidade de articulação dos trabalhadores frente à sua realidade material.

Especificamente sobre as relações que se estabelecem na categoria docente, pode-se destacar a existência de uma ampla produção teórica que trata e aponta sobre a necessidade do desenvolvimento de trabalho coletivo entre as(os) docentes em uma perspectiva de “partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-ação colaborativa, regulação coletiva das práticas, avaliação inter-pares, co-formação e tantos outros” (Nóvoa, 1999, p. 19).

Contudo, como enfatiza Nóvoa (1999), em termos práticos de cotidiano escolar, há uma dificuldade em concretizar tais aspectos rumo à construção do trabalho docente em uma perspectiva mais integrativa. Pois, conforme destaca o autor, muitas vezes as relações que se estabelecem entre professoras(es) assumem essencialmente características de dinâmicas corporativas e voluntaristas.

Entende-se que a constituição de tais características não se dá de forma natural nas relações entre professores, mas, sim, é produto de determinadas relações sociais de produção de um tempo histórico definido.

Nesse sentido, observa-se a existência de uma política de profissionalização do trabalho docente pautada por uma agenda liberal e orientada por grandes bancos internacionais, conformando com isso implicações no cotidiano de trabalho escolar (Shiroma & Evangelista, 2011), visto que “Os efeitos da ideologia do profissionalismo sobre a categoria do magistério fomenta a disputa entre pares, o individualismo, alterando as relações no interior do grupo ocupacional e dele com seus superiores” (Shiroma & Evangelista, 2011, p. 142).

Diante desses apontamentos iniciais, fundamentais para compreender as relações que se estabelecem entre as(os) docentes, serão agora apresentados e discutidos os sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização a partir das suas relações com as outras pessoas que compõem a sua categoria profissional. Para isso, serão discutidas as relações que as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização estabelecem entre si, as relações que estabelecem com a gestão escolar, as relações que estabelecem com as(os) outras(os) professoras(es) da escola e, por fim, as relações que elas(es) estabelecem com a categoria docente em geral do município de Florianópolis/SC.

Como já apontado anteriormente, na revisão de literatura, há uma orientação oficial para que as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização desenvolvam suas atividades de modo integrado. Em relação às(aos) docentes entrevistadas(os), observou-se que buscavam realizar o seu trabalho e significavam as suas atividades também a partir dessa perspectiva. Como foi sintetizado no seguinte relato da professora do segundo ano, quando menciona as relações que se estabelecem entre as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização: “*A gente conversa bastante, a gente troca experiência, a gente troca material...*”.

Entretanto, observa-se que o desenvolvimento desse trabalho articulado entre as(os) docentes não tem origem exclusivamente em função das orientações oficiais sobre o trabalho no Ciclo de Alfabetização. Ocorre também devido às características das relações interpessoais que se estabelecem entre as(os) docentes em seu ambiente de trabalho, as quais evidenciam as particularidades que envolvem tal processo. A professora do primeiro ano, no seguinte relato, demonstra alguns desses aspectos:

É ótima, a gente tem um grupo muito bom de professores. Nós somos muito conectados uns com os outros. Tem um professor que é um pouco afastado, mas eu acho que é porque ele já levou tanta pancada na escola, porque já está há anos na escola, que ele quer se reservar mais... E a gente respeita. (Professor 1º ano).

Apesar disso, destaca-se que o desenvolvimento do trabalho em conjunto aparentemente pode ser compreendido como positivo e benéfico ao trabalho docente no interior da escola. Entretanto, como já mencionado anteriormente, deve-se interpretar o trabalho docente para além da sua aparência. Isso implica a análise das políticas educacionais de gestão escolar e suas expressões no cotidiano escolar. Souza (2016, p. 188) alerta para o fato de que alguns princípios — autonomia e participação coletiva —, que *a priori* são considerados benéficos ao trabalho docente, bem como o próprio convívio escolar, “devem ser vistos com receio, uma vez que eles aparecem como elementos que constituem a implementação e a legitimação de uma política que responsabiliza as escolas pelos resultados dos alunos”.

Tendo em vista esses elementos, observa-se ainda que o desenvolvimento do trabalho coletivo entre as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização é prejudicado no cotidiano escolar em virtude de alguns aspectos objetivos que tangem ao trabalho docente. Tais aspectos, apesar de não serem discutidos e apontados diretamente pelas(os) docentes, evidenciam-se em seus relatos na ausência de tempo e espaço definidos para a realização de momentos de diálogos e troca de experiências entre as(os) docentes.

Como a professora do segundo ano afirma, os momentos de diálogo e trocas entre as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização ocorrem na “*Na sala de professores a gente faz isso, nas horas de almoço, de lanche, a gente consegue*”. E quando o professor do terceiro relata sobre o acesso aos planejamentos diários das(os) docentes: “[...]se a gente quiser ver o planejamento um do outro, dá para ver, se estamos seguindo mais ou menos o mesmo caminho, é de livre acesso com a coordenação... Sempre foi falado”.

Ao discutir sobre as influências das políticas educacionais pautadas em resultados que vêm sendo implementadas no município de Florianópolis/SC, Santos (2014) aponta que a ausência de momentos apropriados para o desenvolvimento do trabalho coletivo entre docentes é um problema que se apresenta de forma recorrente em diversas escolas do município.

Na sequência, são apresentadas duas fotografias, uma que ilustra a sala das(os) docentes na escola e outra que ilustra o quadro de horários das aulas das(os) docentes, demonstrando que não há a existência de um tempo oficial para ser compartilhado entre as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização.

Figura 26 – Fotografia da sala dos professores



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 27 – Fotografia do quadro de horários dos docentes

		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
REGINA-FÉRIA	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE	INFORMÁTICA/INTE
	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE	INFORMÁTICA/INTE
	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE
TEREZA-FÉRIA	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE
	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE
	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE
TERESA-FÉRIA	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE
	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE
	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE
TERESA-FÉRIA	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE
	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE
	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE
TERESA-FÉRIA	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE
	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE
	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE	REGENTE

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Apesar desses aspectos, as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização relatam que dispõem de um momento de troca entre eles: a atividade de socialização. Tal atividade ocorre uma vez por mês e envolve todas as turmas e docentes da escola no turno em que é realizada. Nesse momento, as(os) docentes e os alunos têm a possibilidade de apresentar as atividades e/ou projetos realizados em sala de aula. Na sequência, apresentam-se algumas fotografias desses momentos:

Figura 28 – Fotografia da atividade de socialização I



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 29 – Fotografia da atividade de socialização II



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Compreende-se esse momento como importante para todos os envolvidos, sobretudo para as crianças, que com isso têm a possibilidade de integração e conhecimento das atividades desenvolvidas pelos colegas. Contudo, em termos de relações entre as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização sobre o seu trabalho, essa

atividade de socialização assume um caráter muito mais de apresentação e divulgação das atividades desenvolvidas, em vez de reflexão e discussão sobre o trabalho que elas(es) vêm desenvolvendo.

É nesse sentido que se retoma o alerta apontado anteriormente a partir de Souza (2016), acerca do real caráter que o trabalho coletivo pode estar vindo a assumir no cotidiano escolar, uma vez que, no caso do presente estudo, não são priorizados espaços e tempos coletivos para diálogo entre as(os) docentes, embora existam momentos coletivos de apresentação dos resultados de seus trabalhos.

É importante levantar essas discussões para compreender como elas se articulam e se expressam na produção de sentidos das(os) docentes do Ciclo de Alfabetização sobre o seu trabalho. Posto que, apesar dessas contradições, as(os) docentes compreendem que as relações que se estabelecem entre si não são de competição ou disputa, mas de harmonia e trabalho coletivo em prol da aprendizagem das crianças. Sentido esse que é bem caracterizado no seguinte relato da professora do primeiro ano:

Sim, é a primeira vez que eu estou em uma escola que todos os professores dos anos iniciais estão trabalhando na mesma sintonia. Sabe... E trabalhando mesmo assim, sem ninguém estar pondo a perna para cima, mexendo no celular durante a aula, como eu já vi acontecer. Então a gente está trabalhando mesmo! Querendo ajudar essas crianças! E todo mundo aqui faz essas coisas! (Professora 1º ano).

Se, por um lado, as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização compreendem que apresentam boas relações entre si, por outro, compreendem a existência de determinadas contradições que permeiam as relações que estabelecem com a gestão da escola. Sobre essa temática da gestão escolar, devem-se levantar algumas considerações importantes em nível do município onde foi realizado o presente estudo.

Ao investigarem o desenvolvimento e a constituição das políticas educacionais do município de Florianópolis, Seki et al. (2017) observaram e evidenciaram a existência de determinados acordos que estão sendo concretizados entre o município e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Tais acordos, segundo os autores, têm desdobramentos, sobretudo em três áreas que envolvem a educação no município: a gestão escolar, a avaliação e a formação docente.

Em relação à gestão das escolas, os autores pontuam que essa agenda que vem sendo implementada tem implicado:

[...] um maior controle na seleção de diretores, hoje eleitos pela comunidade escolar, procurando garantir-se que o profissional

escolhido para a função aplique com mais eficiência as políticas da SME, deslocando-o de compromissos com o Projeto Político-Pedagógico construído no local de trabalho, com a participação da comunidade escolar, e com outras inspirações que não as da formação para o mercado de trabalho. (Seki et al., 2017, p. 41).

Deste modo, observa-se que, desde as políticas que orientam a educação básica no município, há uma proposta que direciona o trabalho na escola, e com isso se desenvolve a possibilidade de construção de divergências e tensionamento de interesses dos sujeitos escolares em relação à gestão escolar. As relações das(os) docentes do Ciclo de Alfabetização com a gestão da escola também constituíram os sentidos que atribuem ao seu trabalho. Tais relações foram expressas pelas(os) docentes a partir dois aspectos, evidenciados na sequência.

O primeiro aspecto está relacionado à orientação para a realização de atividades pedagógicas. Os relatos das(os) docentes expressam que essa orientação é centrada em sugestões de atividades pedagógicas para as(os) docentes, especialmente a partir de atividades que já foram desenvolvidas por outras(os) docentes e tiveram bons resultados no processo de aprendizagem das crianças.

O segundo aspecto está associado com a dissonância que se estabelece entre a postura das(os) docentes e a postura da gestão nas relações com os alunos, a qual se expressa mais claramente em situações de conflito. Por exemplo, quando as(os) docentes tomam alguma atitude para com determinado aluno, e a gestão toma outra atitude frente à mesma situação com a intenção de minimizar possíveis conflitos. Como relatado por um docente, em relação à posição de alguém da gestão: *“Mas ela passa a mão na cabeça demais! Ela grita demais por pouca coisa e age de menos quando deveria agir!”*.

Por fim, outra forma de expressão das relações entre trabalhadores se refere às relações que as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização estabelecem com as(os) outras(os) docentes das outras turmas que trabalham na escola e com a categoria docentes em geral do município de Florianópolis.

As relações entre as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização e as(os) outras(os) professoras(es) que trabalham na escola não foram muito evidenciadas e/ou destacadas pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização. Entretanto, devem-se pontuar algumas considerações sobre essas relações: a primeira é que a pouca menção sobre essas relações não implica a inexistência delas, mas, sim, que elas não foram muito abordadas pelas(os) docentes em seus relatos sobre o seu processo de trabalho; e a segunda é que se entende que essas relações devem ser compreendidas enquanto movimento e, por isso, são

constituídas tanto por aspectos de divergências quanto por aspectos de consenso entre os sujeitos.

Nesse sentido, é importante contextualizar que os seguintes relatos das(os) docentes expressam um recorte desses movimentos. Neste caso, no momento de realização das entrevistas, ocorria uma situação de tensionamento entre alguns docentes na escola, razão pela qual os aspectos que envolvem esse momento foram mais retratados pelas(os) docentes. Como se observa no seguinte relato:

E o que foi que aconteceu é que a gente estava querendo mostrar em sala de aula o que a gente estava fazendo com os alunos, a pessoa não gostou. Reclamou. E acataram a reclamação! Eu não consegui entender! (Professora 1º ano).

Tal situação narrada pela professora se refere a um tensionamento que houve entre as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização com outra docente da escola em relação às atividades que vinham sendo desenvolvidas no Ciclo. Essa é a expressão mais direta evidenciada pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização sobre as relações em questão.

Como revelado nas observações realizadas no cotidiano escola, pode-se perceber que as relações mencionadas constituíam cotidianamente o processo de trabalho das(os) docentes envolvidas(os), até mesmo anteriormente à entrada destes na escola e posteriormente à sua saída da escola.

Os trajetos de ônibus e os momentos de intervalos entre as aulas eram os principais tempos e espaços que possibilitavam o desenvolvimento das relações entre as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização com as(os) outras(os) docentes da escola. Como se pode observar a partir do seguinte relato extraído do diário de campo da pesquisadora, no dia em que ela acompanhava a professora do segundo ano: *“Encerrou a aula, e subimos o morro juntas para pegar o ônibus, também com outras professoras. Nisso, conversávamos sobre os acontecimentos do dia na escola.”* (Diário de Campo, 19 jun. 2017).

A partir dos elementos apontados, evidenciam-se duas circunstâncias: as(os) docentes estavam em permanente contato entre si, e as discussões que envolvem o trabalho docente se ampliam para além da jornada de trabalho e do espaço escolar. Deve-se enfatizar ainda que a pesquisadora observou uma concepção geral que fundamenta tais relações, segundo as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização, referente à necessidade do desenvolvimento do trabalho em conjunto entre as(os) docentes, como bem demonstra o seguinte relato: *“Os professores têm que se unir! A gente precisa muito*

um do outro, a gente não está aqui para um querer sobressair o outro, para querer se melhor que o outro.” (Professora 1º ano).

É válido pontuar, quanto ao aspecto do desenvolvimento do trabalho em conjunto que, aparentemente, se pode entender esse processo como enriquecedor do trabalho docente no interior da escola. Entretanto, como já mencionado anteriormente, deve-se compreender o trabalho para além da sua aparência e de como se desenvolvem as suas múltiplas determinações. Especialmente se forem considerados os alertas apontados pelos estudos que vêm sendo realizados sobre a Educação Básica no município de Florianópolis/SC atualmente, como as articulações com interesses econômicos da ordem hegemônica presentes na rede municipal, apesar de aparentarem uma “demanda social, impondo-se um projeto educativo aos professores e alunos e à sociedade calcado sobre padrões de qualidade produtivistas e meritocráticos” (Seki et al., 2017, p. 48).

As relações que se estabeleceram entre as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização com a categoria docentes em geral do município de Florianópolis, por sua vez, foram expressas por meio de momentos e temas relacionados com a mobilização da categoria em prol de seus interesses. Sobretudo nas atividades de paralisação e greve que envolviam as(os) docentes.

É interessante demarcar teoricamente que as políticas educacionais dirigidas aos docentes, já evidenciadas anteriormente, para além de influenciarem o cotidiano de trabalho desses sujeitos, influenciam também os movimentos de resistência desses trabalhadores nos seus momentos de articulação enquanto categoria. Como destacam as autoras Shiroma e Evangelista (2011):

Existem implicações também sobre a organização coletiva, o movimento sindical docente. A difusão dessas práticas e valores permite que alguns governos e instituições remunerem de forma não isonômica os seus profissionais, por vezes exercendo as mesmas funções e titulações, conduzindo à segmentação da categoria. Dessa forma, movimentos coletivos reivindicatórios, como greves por melhores salários e condições de trabalho, ficam enfraquecidos. (Shiroma & Evangelista, 2011, p. 142).

Ao longo do desenvolvimento do trabalho de campo do presente estudo ocorreram vários momentos de mobilização não apenas das(os) docentes de Florianópolis/ SC, mas de todo o funcionalismo público do município. Devido a isso, teve-se a possibilidade de participar de alguns desses espaços, pois na escola as(os) docentes foram liberadas(os) para participar de tais atividades.

Entre elas, uma das atividades de mobilização da categoria da qual a pesquisadora teve oportunidade de participar foi uma Assembleia ocorrida no dia 06 de junho de 2017, cuja pauta foi pensar um encaminhamento dos funcionários públicos do município de Florianópolis caso a gestão da cidade não atendesse algumas solicitações já feitas entre ambos, havendo para tal o indicativo de greve (Diário de Campo, 06 jun. 2017). Em tal espaço, via mediação do Sindicato dos Municipários, foi estabelecido um consenso, apesar de divergências entre as propostas apresentadas pela gestão do município e as demandas que os funcionários públicos estavam almejando (Diário de Campo, 06 jun. 2017). Na sequência, algumas fotografias desse espaço:

Figura 30 – Fotografia da Assembleia I



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figura 31 – Fotografia da Assembleia II



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Nesta Assembleia, as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização da escola onde foi realizado o presente estudo se fizeram presentes. No momento em que ocorria, não foi possível dialogar com eles para acompanhar seus posicionamentos, opiniões e discussões. Entretanto, no cotidiano escolar, teve-se a possibilidade de ter acesso a essas informações, tanto anterior como posteriormente à sua realização.

As(Os) docentes do Ciclo de Alfabetização a princípio se mostravam desfavoráveis ao encaminhamento da realização da greve a partir dessa Assembleia, especialmente em virtude de a categoria já ter passado por uma extensa greve no início do ano letivo de 2017 (Diário de Campo, 06 jun. 2017). A professora do primeiro ano ainda enfatizou, no momento da entrevista, considerações mais gerais sobre essa Assembleia, apontando, em função de sua condição de contrato temporário, que, apesar de considerá-la necessária, ela tinha alguns receios sobre essa mobilização: *“Porque dessa vez a gente iria realmente ser demitido, eu estava sentido isso”*.

No contexto das relações com as(os) outras(os) docentes do município, as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização ainda destacaram a greve de 38 dias realizada pelos funcionários públicos do município de Florianópolis no início do ano letivo de 2017. Considerada a maior greve realizada na história do município, ela teve origem a partir do lançamento de uma série de medidas da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC, que visaram à retirada de direitos de diversas categorias profissionais do município. Tais medidas foram denominadas pelos trabalhadores como “Pacote de Maldades” (Memória Sintrase: Vitória com 38 dias de greve! – Sintrase, 2017).

Em termos do contexto onde foi realizado o presente estudo — uma escola de educação básica do município —, deve-se pontuar que essa greve começou anteriormente ao início do período letivo escolar. Tal fato, como relatado pelo professor do terceiro ano, trouxe algumas influências particulares para esse processo:

Essa greve começou sem a gente se unir na escola, essa greve já veio do tempo de férias, então a gente sentou um dia aqui, e foi decidido que teríamos que entrar em greve. E então entramos em greve! Então todos desconhecidos, votando por uma causa. (Professor 3º ano).

Ou seja, aparentemente, as(os) docentes, sem possuírem uma afinidade maior entre si, já buscavam uma articulação em prol da mobilização da sua categoria, visto que alguns dessas(es) docentes, como é o caso da professora do primeiro ano e do professor do professor do terceiro ano, contavam com contratos de trabalho temporário, o que tornava ainda mais particulares as relações destes com o processo de greve.

As relações entre as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização com as(os) docentes em geral do município de Florianópolis sobre essa greve foram expressas em relatos construídos a partir do movimento de diferentes determinações. Entre elas, menciona-se a compreensão desse momento como importante na resistência à retirada de direitos, principalmente pela professora do segundo ano, bem como a concepção de que a greve teve pontos positivos apenas para a categoria dos funcionários públicos que são efetivos, e por isso, para algumas(uns) docentes, ela teve um caráter muito mais de contribuir para a luta das(os) colegas, no caso de percepções evidenciadas pela professora do primeiro ano e pelo professor do terceiro ano.

Nesse sentido, a professora do primeiro ano afirma que *“se é para ajudar a outra categoria que está efetiva e que a gente sonha ser um dia, eu avalio como boa”*, mas ela ainda pondera que, por contar com um contrato de professora temporária, *“correu muito o risco de ser demitida e por justa causa, sem ganhar nada”*. O professor do terceiro ano avalia a greve afirmando que *“Politicamente... Eu vou dizer... A prefeitura diz que ganhou, o sindicato diz que ganhou, e eu digo que eu perdi”*, pensamento que argumenta respondendo que: *“porque se eu tenho uma nota de R\$ 100, e o cara me tira e diz que eu não tenho mais...E depois me devolve R\$ 95... Eu perdi!”*.

Logo, diante das questões apresentadas, pode-se desvelar que os sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização a partir das suas relações com outros trabalhadores que compõem a sua categoria profissional são marcados tanto por movimentos de contradição e tensionamento entre seus pares como por movimentos de envolvimento coletivo em busca da efetivação do trabalho docente no cotidiano escolar e em movimentações que abarcam discussões sobre a materialidade das suas condições de trabalho e dos direitos da categoria docente.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das transformações observadas no mundo do trabalho em geral, articuladas com o trabalho docente e considerando a reorganização do Ensino Fundamental para nove anos, o presente estudo investigou os sentidos do trabalho produzidos por docentes do Ciclo de Alfabetização.

Para compreender a articulação entre tais processos - transformações no mundo do trabalho e os processos de significação dos sujeitos -, partiu-se dos pressupostos da perspectiva da Teoria Histórico Cultural. Perspectiva que considera, conforme Vigostki (2004) a intrínseca relação entre os sujeitos e sua realidade histórica, social e cultural. Isto pressupõe, a compreensão da totalidade dos processos e “implica considerar ao mesmo tempo os aspectos subjetivos e objetivos” que envolvem a constituição dos sujeitos (Vigostki, 2004, p.145). Como enfatizaram Sato, Coutinho e Bernardo (2017, p.13): “só é possível estudar a dimensão psicológica dos trabalhadores, a intersubjetividade e as relações interpessoais no trabalho situando-as concretamente nos contextos micro e macrossocial”.

Assim, com base nesses pressupostos, pode-se compreender que os sentidos do trabalho produzidos por docentes do Ciclo de Alfabetização são constituídos por múltiplas determinações. Destaca-se, entre essas, as memórias escolares, o processo de aprendizado das crianças, a formação docente, a necessidade e busca por um trabalho, a violência em torno da escola, as relações professor-aluno, o espaço escolar, a jornada de trabalho, o planejamento, entre outras. Por meio da análise das relações que se estabelecem entre essas determinações, pode-se compreender e identificar três Núcleos de Significação a partir dos quais as(os) docentes articulam os sentidos sobre o seu processo de trabalho.

No primeiro núcleo, discutido ao longo do Capítulo 04, foi possível conhecer os sentidos do trabalho docente no Ciclo de Alfabetização a partir das Histórias de Vida dos sujeitos. Tais histórias foram apresentadas por meio da articulação entre as trajetórias de estudo e trabalho das(os) docentes.

Quanto as trajetórias de estudo, os sentidos desenvolveram-se a partir das concepções e da forma como os processos educativos são compreendidos por parte das(os) docentes e suas famílias. Destacando-se nesse processo, a constituição de memórias sobre as antigas relações que as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização tinham com as(os) suas(seus) professoras(es).

Quanto as trajetórias de trabalho, é interessante observar que as(os) docentes produzem sentidos sobre essas a partir das diversas experiências de trabalho para além do próprio trabalho docente. Sendo que os sentidos sobre as trajetórias de trabalho relacionados com o campo de trabalho docente, foram revelados apenas quando as(os) professoras(es) discorreram sobre alguma memória marcante que envolveu os seus respectivos trabalhos como docentes.

O segundo núcleo, analisado no Capítulo 05, permitiu identificar os sentidos do trabalho docente no Ciclo de Alfabetização relacionados e produzidos no cotidiano escolar, e as formas como as(os) docentes concebem o mesmo, mais especificamente, quanto as concepções sobre ser docente e sobre a atuação docente, vinculadas aos processos que tangem a constituição e o cotidiano do trabalho na escola.

Nessas discussões observou-se que existe um distanciamento entre o modo como as(os) docentes idealizam a figura do professor e como eles desenvolvem o seu trabalho. Ou seja, quando as(os) docentes evidenciam a sua atuação eles a relacionam diretamente com um ideal de professora(o) que deve sempre estar aprendendo, ser disposto e ter amor pela sua atividade. Um dos efeitos dessa relação diz respeito ao fato das(os) docentes expressarem inquietudes quanto as suas atuações, ou mais especificamente, de conceberem o seu fazer docente como incompleto e distante do ideal reproduzido por eles.

Em relação aos processos que tangem a constituição e o cotidiano do trabalho docente na escola, observou-se que as(os) docentes produzem sentidos sobre tais aspectos a partir das particularidades com que desenvolvem o seu trabalho. Quando são analisadas tais particularidades, observou-se que estas estão articuladas com o planejamento escolar que é claramente marcado por movimentos de idas e vindas, organização e reorganização, além da precária estrutura material e física. Neste contexto, enfatize-se que os sentidos produzidos pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização expressam, por um lado as condições materiais que envolvem o trabalho docente, e por outro o modo como eles concebem que deveria ser o mesmo.

Por fim, no terceiro núcleo, abordado ao longo do Capítulo 06, pode-se observar os sentidos do trabalho docente produzidos a partir das relações que as(os) docentes estabelecem com a comunidade na qual a escola está inserida, isto é, com os familiares dos seus alunos, com os seus próprios alunos, e com os outros trabalhadores da área da educação.

Em relação à comunidade, por exemplo, as(os) docentes evidenciam sentidos relacionados ao seu trabalho a partir de inseguranças. Sendo que tais inseguranças, não dizem respeito ao fato de ser uma comunidade carente, mas sim devido aos aspectos de violência que constituem o cotidiano da sociedade em geral. Neste caso as(os) docentes enfatizam que não receiam ser alvo direto de violência, mas sim de estarem em meio a uma situação que lhes coloquem em perigo, como por exemplo, uma intervenção policial.

No que diz respeito aos familiares dos alunos, as(os) docentes produzem sentidos destas relações segundo o entendimento de ausências das famílias no acompanhamento do trabalho docente e nos processos de aprendizagem das crianças. Mesmo evidenciando que a escola sempre incentivou a construção de tais relações.

Quanto aos sentidos do trabalho produzidos a partir das relações que as(os) docentes estabelecem com as(os) suas(seus) alunas(os), as(os) professoras(es) evidenciaram que não obstante esta ser uma das bases que organiza e fundamenta o seu trabalho, estão permeadas por contradições que se expressam, por exemplo, através da afetividade – entre amar e odiar –, que é caracterizada a partir de vínculos que se assemelham aos vínculos constituídos entre familiares.

E por último, quanto aos sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes a partir das relações que estes estabelecem com os outros trabalhadores da área da educação, observou-se que esses também são constituídos por movimentos de contradição. Pois, ao mesmo passo que são evidenciadas situações de tensionamento entre os sujeitos, são também evidenciadas situações de união, sobretudo, em prol da coletividade da categoria.

A partir dessas discussões, retoma-se alguns aspectos que perpassaram e constituíram de forma geral as discussões sobre o trabalho docente no Ciclo de Alfabetização e os sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes.

O cotidiano escolar se apresentou enquanto espaço que possibilitou a produção e articulação dos sentidos do trabalho das(os) docentes do Ciclo da Alfabetização. No entanto, em tal cotidiano as condições de trabalho postas se apresentaram distantes das orientações formais para o trabalho docente no Ciclo da Alfabetização. Neste contexto, constatou-se que embora formalmente a(o) docente deve ser efetiva(o) na rede de ensino e enquanto tal desempenhar todas as funções que envolvem a docência, observou-se que dois docentes participantes do estudo possuem contratos de trabalho temporário e mesmo assim desempenham todas funções que competem a um professor alfabetizador.

Enfatiza-se que articulado a essas questões relacionadas ao cotidiano escolar, e para além dele, outros sentidos evidenciados sobre o trabalho docente no Ciclo de Alfabetização dizem respeito às questões que envolvem a vulnerabilidade e violência que constituem o cotidiano social.

E no que diz respeito às questões de gênero articuladas com o trabalho docente no Ciclo de Alfabetização, pode-se observar que essa não foi uma categoria central constituída no cotidiano escolar e produzida nas significações das(os) docentes, mesmo havendo um docente do gênero masculino fazendo parte do estudo.

Contudo, apesar dessa não centralidade, a questão de gênero relevou-se em termos dos sentidos do trabalho docente em dois momentos. O primeiro, quando foram discutidas as trajetórias de trabalho das(os) docentes demonstrando as contradições, diferenças e complementariedades, entre os trabalhos assumidos pelas duas professoras ao longo de suas vidas, em relação aos trabalhos que o professor assumiu também ao longo da sua vida. O segundo, quando foram evidenciados os sentidos do trabalho produzidos a partir das relações com as crianças as duas professoras indicaram compreender essas relações a partir de um viés mais relacionado a aspectos afetivos e do cuidado que o professor.

Deste modo, diante dessas questões desenvolvidas pode-se compreender que apesar do fato de historicamente o trabalho de docentes alfabetizadores ser articulado a partir de um viés do gênero feminino, no presente estudo, observou-se que tal categoria não é um aspecto central ao trabalho no Ciclo de Alfabetização. O que evidenciou-se, para além de outros aspectos já mencionados, foi justamente a constituição e significação do trabalho das(os) docentes enquanto sujeitos pertencentes a uma mesma categoria de trabalhadores envolvidos pela lógica do trabalho na forma capitalista.

Logo, o presente trabalho apresenta elementos para pensar e perceber que tanto o processo de trabalho, quanto a constituição dos processos de subjetivação se desenvolvem de forma articulada e coletiva. A partir desta compreensão é possível enfrentar as contradições que permeiam o trabalho no sistema capitalista, para além da perspectiva de culpabilização dos indivíduos. Portanto, esses elementos no seu conjunto, evidenciam a importância de ampliação dos estudos que visem investigar os processos de significação do trabalho docente no Ciclo de Alfabetização na área da Psicologia Social do Trabalho. Acrescente-se, também a necessidade de aprofundar as discussões que envolvem a constituição dos sujeitos e dos processos de subjetivação das(os) docentes que possuem contratos de trabalho temporários.

Considerando as colocações de Vygotsky (2008/1896-1934, p.181) sobre os sentidos, especialmente, quando o autor menciona os mesmos enquanto “um todo complexo, fluido e dinâmico”, observou-se que os sentidos do trabalho produzidos pelas(os) docentes do Ciclo de Alfabetização são constituídos por movimento e contradição. Além, de estarem relacionados a aspectos que constituem historicamente a profissão da docência na alfabetização.

Em síntese, conclui-se, que tais sentidos não se constituem apenas a partir do momento presente de suas vidas, mas pelo contrário desenvolvem-se e articulam-se a partir de elementos e processos que compõem as suas respectivas Histórias de Vidas. Neste contexto, os sentidos são atrelados às particularidades com que cada docente desenvolve o seu trabalho no cotidiano escolar e entrelaçado nas contradições entre um ideal de ser professor e a suas reais condições e atuações como docente, e também a partir das relações que as(os) docentes estabelecem com os outros sujeitos que compõem o seu cotidiano de trabalho.

Por fim, a partir das “transformações” no mundo do trabalho e da reestruturação do ensino, o presente estudo possibilitou compreender e relacionar as questões que envolvem os aspectos conjunturais do trabalho articulados com a subjetivação da realidade de trabalho por parte dos sujeitos. Por isso, fica evidenciado que para além da atividade de ensinar as(os) docentes do Ciclo de Alfabetização produzem sentidos a partir de suas experiências histórico sociais.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. A. L. de. (2009). Processos de Formação Docente: A Constituição Do “Ser” Professor. Congresso Nacional de Educação. *Educere* (Curitiba), pp. 2160 – 2172.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira Estudos Pedagogia*, 94 (236), 299-322.
- Aguiar, W. M. J., Soares, R. S., & Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 56-75.
- Alves, G. (2013). *Dimensões da precarização do trabalho*: Ensaio de sociologia do trabalho. Bauru, Projeto Editorial Praxis.
- Alves, W. F. (2010). *O trabalho dos professores*: Saberes, valores, atividade. Campinas: Papirus.
- Antunes, R. (1997). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho* (4a. ed.). São Paulo: Cortez.
- Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo.
- Apple, M. W. (1987). Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, 60, 3-14.
- Araújo, U. F. (2003). *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna.
- Arelaro, L. R. G., Jacomini, M. A., & Klein, S. B. (2011). O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 35-51.
- Azzi, S. (2012). Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In Pimenta, S. G. (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp.39-69). São Paulo: Ed. Cortez.
- Basso, I. S. (1994). *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história*. (Tese Doutorado Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Bessin, Marc. (2016). Política da presença: as questões temporais e sexuadas do cuidado. In Abreu, A. R. de P., Hirata, H., & Lombardi, M. R. (2016). *Gênero e Trabalho no Brasil e na França*: perspectivas interseccionais (pp. 235-245). São Paulo: Boitempo.
- Bezerra, Z. F. et al. (2010). Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar*, 37, 279-291. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200016
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 63-76.

Borges, R. C. P. (2010). *Jovem-aprendiz: os sentidos do trabalho expressos na primeira experiência profissional* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Bosi, E. (1987). *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (2a ed.). São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo.

Bosi, E. (2003). *O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social* (3a ed.). São Paulo: Ateliê Editorial.

Bragança, I. F. de S. (2012). *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: Eduerj.

Brasil. (2012a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Manual do pacto: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece*. Brasília, DF.

_____. (2012b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador*. Brasília: DF.

Brito, V. L. F. A. (2012). A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In Oliveira, D. A. & Vieira, L. F. (Org.). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros* (pp. 191-209). Belo Horizonte: Fino Traço.

Bruschini, C., & Amado, T. (1988). Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 64, 4-13.

Caldeira, A. M. S. (1995). A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, 95, 5-12.

Carcanholo, R. A. (2012). *Marx, Ricardo e Smith: sobre a Teoria do Valor Trabalho*. Vitória: Edufes.

Carvalho, M. P. de. (1999). *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo, Xamã.

Carvalho, M. E. P. de. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 143-155. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06.pdf>

Cavaco, M. H. (1999). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In Nóvoa, A. et al. *Profissão professor* (2a ed.). Portugal: Porto Editora, 1999. (pp. 155-191).

Chamon, M. (2006). *Trajetórias de Feminização do Magistérios* Ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica / FCH – FUMEC.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília. Recuperado em 10 dez 2017, de https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp.

Coutinho, M. C. (2009). Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 12(2), 189 – 202.

Coutinho, M. C., & Oliveira, F. (2017). Algumas ferramentas teóricas para o estudo psicossocial do trabalho: praticas cotidiana, processos de significação e identidades. In: Coutinho, M. C., Bernardo, M. H. & Sato, L. (Orgs.). *Psicologia Social do Trabalho* (pp.81-102). Petrópolis: Vozes.

D'Avila, G. T. (2014). *Movimentos laborais e sentidos atribuídos ao trabalho por jovens profissionais*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Dessen, M. A. & Polonia, A. da C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003

Dresch, J. F. (2017). Quem Doutrina Quem? Os Partidos Políticos E O Discurso Da Escola Sem Partido Como Processo Formativo. *Fênix*, 14(1), 1-19. Recuperado de http://www.revistafenix.pro.br/PDF39/dossie_6_escola_sem_partido_Jaime_Farias_fenix_jan_jun_2017.pdf

Emiliano, J. M., & Tomás, D. N. (2015). Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), 59-72. Recuperado de <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200306.pdf>

Facci, M. G. D., Leonardo, N. S. T., & Ribeiro, M. J. L. (2014). A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com pressupostos vigotskianos. *Cadernos de Pesquisa*, 21, 1-17. Recuperado de <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2361>

Falcin, D. C. (2003). *Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Falquet, J. (2016). Transformações neoliberais do trabalho das mulheres: Liberação ou novas formas de apropriação? In Abreu, A. R. de P.; Hirata, H., & Lombardi, M. R. *Gênero e Trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais* (pp. 37-46). São Paulo: Boitempo.

Fernandes, D. C., & Silva, C. A. S. (2012). Perfil do docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir dos dados da PNAD. In Oliveira, D. A. & Vieira, L. F. (Org.). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros* (pp. 43-62). Belo Horizonte: Fino Traço.

Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, 56, 95-119.

Freitas, M. T. de A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25a ed.). São Paulo, Paz e Terra.

Frigotto, G. (1989). *A produtividade da escola improdutiva* (3a ed.). São Paulo: Cortez.

Frigotto, G. (2016). "Escola sem partido": imposição da mordça aos educadores. *e-Mosaico*, 5(9), 11-13. Recuperado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722/17673>

Gazzona, R. da S. (1997). Trabalho feminino na indústria do vestuário. *Educação & Sociedade*, 61, 88-109.

Góes, M. C. R. de. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 71, 116-131. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-7330200000200005&script=sci_abstract&tlng=pt

González Rey, F. (2011). *Subjetividade e Saúde* superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez.

Harvey, D. (2013). A liberdade da Cidade. In Maricato, E., et al. (Orgs.). *Cidades rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil* (pp.27-34). São Paulo: Boitempo.

Harvey, D. (2006). *Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural* (15a ed.). São Paulo: Loyola.

Heller, A. (2014). *O cotidiano e a história* (10a ed.). São Paulo: Ed. Paz e Terra.

Hobsbawm, E. J. (2000). *Os trabalhadores: Estudos sobre a história do operariado* (3a ed.). São Paulo, Paz e Terra.

Hypolito, Á. M. (1991). Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, 4, 3-21.

Hypolito, Á. M. (1997). *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus.

Kergoat, D. (2009). Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In Hirata, H., Laborie, F., Doaré, H. Le., & Senotier (Ed.), *Dicionário crítico do feminismo* (pp.67-75). São Paulo: Editora Unesp.

Klein, L. R. (2012). *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* (6a ed.). São Paulo, Cortez.

Kosik, K. (1995). *Dialética do concreto* (2a ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Lamoureux, D. (2009). Público/privado. In Hirata, H., Laborie, F., Doaré, H. Le., & Senotier (Ed.). *Dicionário crítico do feminismo* (pp.208-212). São Paulo: Editora Unesp.

Lei No. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Recuperado de link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/11274.htm

Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do Psiquismo* (2a ed.). São Paulo: Centauro.

Lessa, S. (2009). Trabalho produtivo e improdutivo. In: Pereira, I. B., & Lima, J. C. F. L. (Ed.). *Dicionário de educação profissional em saúde* (pp. 445-452). Rio de Janeiro: EPSJV.

Libâneo, J. C. (1990). *Democratização da escola pública- a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola.

- Libâneo, J. C. (2006). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Liedke, E. R. (2006). Trabalho. In Cattani, A. D. & Holzmann, L. (Ed.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia* (pp. 319-324). Porto Alegre: Ed. Da UFRGS.
- Maricato, E. (2013). É a questão urbana, estúpido! In Maricato, E., et al. (Orgs.). *Cidades rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil* (pp.19-26). São Paulo: Boitempo.
- Martins, L. M. (2013). *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo. (Obra original publicado em 1818-1883).
- Marx, K. (2004a). *Capítulo VI Inédito de O capital* (2a ed.). Centauro: São Paulo. (Obra original publicada em 1818/1883).
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *Manifesto Comunista* (5a ed). São Paulo, Boitempo.
- Marx, K. (2008). *O Capital: crítica da economia política: livro I* (25a ed.). Civilização Brasileira: Rio de Janeiro. (Obra original publicada em 1818/1883).
- Marx, K. (2004b). *Manuscritos econômicos filosóficos*. São Paulo, Boitempo. (Obra original publicado em 1982).
- Maurente, V., & Tittoni, J. (2007). Imagens como estratégia metodológica em pesquisa: A fotocomposição e outros caminhos possíveis. *Psicologia & sociedade*, 19(3), 33-38.
- Memória Sintrase: Vitória com 38 dias de greve! (2017) Sintrase (2017). Recuperado de <http://sintrase.org.br/content/mem%C3%B3ria-sintrase-vit%C3%B3ria-com-38-dias-de-greve>
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Minayo, M. C. S. (2008). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde (11a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. S. (2007). Trabalho de Campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In: Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (Orgs.). *Pesquisa Social Teoria, método e criatividade* (pp. 61-77). Petrópolis: Vozes.
- Molon, S. I. (2016). Constituição do sujeito na formação de professores: significação nas práticas cotidianas. *Educação (UFES)*, 3(41), 567-578.
- Molon, S. I. (2011). *Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky* (4a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Munserg, J. A. S., & Silva, D. R. Q da. (2014). Constituição Docente: formação, identidade e professoralidade. *Seminário Internacional de Educação*. (Novo Hamburgo), pp. 01 - 14.

Natividade, M. R. da. (2007). *O trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos atribuídos pelas crianças*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do Método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.

Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. et al. *Profissão professor* (2a ed.). Portugal: Porto Editora. (pp. 13-36).

Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. et al. (Orgs.). *Vidas de professores* (pp.11-17). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1999). Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100002&script=sci_abstract&tlng=pt

Oliveira, D., & Assunção, A. (2010). Condições de trabalho docente. In Oliveira, D., Duarte, A., & Vieira, L. (Eds.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: FaE/UFGM. Recuperado de <http://www.gestrado.net.br/pdf/390.pdf>

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1127-1144.

Oliveira, J. F., & Maués, O. C. (2012). A formação docente no Brasil: cenários de mudanças, políticas e processos em debate. In Oliveira, D. A. & Vieira, L. F. (Org.). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros* (pp. 63-89). Belo Horizonte: Fino Traço.

Oliveira, D. A., & Vieira, L. F. (2012). Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In Oliveira, D. A. & Vieira, L. F. (Org.). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros* (pp.153-190). Belo Horizonte: Fino Traço.

Paro, V. H. (1993). A natureza do trabalho pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação*, 19(1), 103-109.

Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pereira, A. S. (2014). *E por falar em educação...: Ensino, Formação e Gestão*. Criciúma: Editora da Unesc.

Pereira, E. F. (2008). *Qualidade de Vida e Condições de Trabalho de Professores de Educação Básica do Município de Florianópolis – SC* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Pino, A. (1993). Processo de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, 1, 17-24.

Polonia, A. da C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>

Projeto de Lei No. 867, de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Recuperado de link: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>

Queiroz, M. I. P. de. (1988). Relatos Oraís: Do "Indizível" ao "Dizível". In Von Simson, O. de M. *Experimentos com Histórias de Vida: (Itália - Brasil)* (pp.14-41). São Paulo: Vértice.

Quirino, R. (2015). Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. *Trabalho & Educação, 24*(2), 229-246.

Romaneli, O. DE O. (1991). *História da Educação no Brasil 1930/1973* (14a ed.). Petrópolis: Vozes.

Rossi, V. L. S. de., & Höfling, E. de M. (2009) Qualidade da política de integração escola-comunidade: educação para a paz?. *Cadernos Cedes, 29*(78), 273-278. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200009

Saffioti, H. (2013). *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade* (3a ed.). São Paulo: Expressão Popular.

Sá, N. P. (1986). O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa, 57*, 20-29.

Santos, M. L. dos. (2014). Gestão por resultados e a intensificação do trabalho dos professores da rede municipal de Florianópolis. In Santos, A. S. B. dos & Evangelista, O. (Orgs.). *Políticas para a educação básica no Brasil* (pp.95-114). Florianópolis: Ufsc-ced-nup.

Sato, L., Coutinho, M. C., & Bernardo, M. H. (2017). A perspectiva da psicologia social do trabalho. In: Coutinho, M. C., Bernardo, M. H. & Sato, L. (Orgs.). *Psicologia Social do Trabalho* (pp.11-24). Petrópolis: Vozes.

Saviani, D. (1975). *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva.

Sawaia, B. (2000). A emoção como locus de produção do conhecimento: uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In *III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural* (pp. 1-25). Campinas, SP.

Seki, A. K., Costa, H. B., Melgarejo, M. M., & Evangelista, O. (2017). BID e a agenda do capital na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. *Trabalho necessário, 15*(26), 30-50.

Seki, A. K., Souza, A. G., Gomes, F. A., & Evangelista, O. (2017). Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. *Práxis Educativa, 12*(3), 942-959. Recuperado de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/10526/5968>

Shiroma, E. O. (2015). O Estado como Cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. *Trabalho necessário, 13*(22), 57-79.

Shiroma, E. O., & Evangelista, O. (2011). Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva, 29*(1), 127-160. Recuperado de <http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/avaliacao1.pdf>

- Shiroma, E. O., & Neto, A. C. B. (2015). Em nome da qualidade: Construindo estândares para o gerenciamento de professores. *Movimento-revista de educaço*, 2, 1-25.
- Shiroma, E. O., & Santos, F. A. (2012). Responsabilizaço e orientaço para os resultados: prioridades do PDE escola. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Online)*, 7, 95-124.
- Silva, C. M., & Shiroma, E. O. (2016). Inclusâo-Excludente: A política de progressâo continuada na rede municipal de ensino de Florianôpolis. In Evangelista, O., & Pereira, El. (Orgs.). *N&os da rede: A educaço b´sica municipal na voz de seus professores* (pp. 117-145). Florianôpolis: Nup/ced/ufsc.
- Silver, B. J. (2005). *Forças do trabalho movimentos de trabalhadores e globalizaço desde 1870*. Sâo Paulo: Boitempo.
- Smolka, A. L. B. (2000). A memôria em questâo: uma perspectiva histôrico-cultural. *Educaço & Sociedade [online]*, 21(71), 166-193.
- Smolka, A. L. B. (2004). Sobre significaço e sentido: uma contribuiço à proposta de rede de significaçes. In Ferreira, M. C. R.; Amorim, K. S. S., & Carvalho, A. M. A. (Orgs.). *Rede de significaçes e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 35-49). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sousa, L. P. De., & Guedes, D. R. (2016). A desigual divisâo sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. *Estudos Avançados*, 30(87), 123-139.
- Souza, E. E. P. de. (2014). *A formaço continuada do professor alfabetizador nos cadernos do pacto nacional pela alfabetizaço na idade certa (PNAIC)*. (Dissertaço de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianôpolis, SC.
- Souza, A. R., & Gouveia, A. B. (2012). Os trabalhadores docentes da educaço b´sica no Brasil em uma leitura panorâmica. In Oliveira, D. A. & Vieira, L. F. (Org.). *Trabalho na Educaço B´sica: a condiço docente em sete estados brasileiros* (pp.19-41). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Souza, F. Z. (2016). Plano de desenvolvimento da escola interativo: da gestâo por resultados à responsabilizaço dos sujeitos escolares. In Evangelista, O., & Pereira, El. (Orgs.). *N&os da rede: A educaço b´sica municipal na voz de seus professores* (pp. 177-206). Florianôpolis: Nup/ced/ufsc.
- Tassoni, E. C. M. (2000). Afetividade e aprendizagem: a relaço professor-aluno. *Anais da Reuniâo Anual da ANPED*, Caxambu, Brasil, 23.
- Thompson, E. P. (1987). *A formaço da Classe Operâria Inglesa: A àrvore da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formaço social da mente* (7a ed.). Sâo Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicado em 1896-1934).
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem* (4a ed.). Sâo Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicado em 1896-1934).
- Vygotsky, L. S. (2004). *Teoria e Método em Psicologia* (3a ed.). Sâo Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicado em 1896-1934).

Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico social. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 127-135.

Zanella, A. V., Reis, A. C. dos., Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19 (2), 25-33.

Zanella, A. V.; Reis, A. C. dos; Titon, A. P.; Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 25-33.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PARA ALÉM DA ATIVIDADE DE ENSINAR: Os sentidos do trabalho produzidos por professoras do Ciclo da Alfabetização **Pesquisador:** Maria Chalfin Coutinho

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65387817.4.0000.0121

Instituição Proponente:UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER Número do Parecer: 2.051.652

Apresentação do Projeto:

O estudo intitulado, “PARA ALÉM DA ATIVIDADE DE ENSINAR: Os sentidos do trabalho produzidos por professoras do Ciclo da Alfabetização”, tem como objetivo investigar os sentidos do trabalho produzidos por professoras do Ciclo da Alfabetização do Ensino Fundamental, considerando o contexto atual da Educação Básica brasileira. Para isso, serão analisadas as trajetórias escolares e de trabalho das professoras do Ciclo da Alfabetização, as implicações das mudanças da implantação do Ciclo da Alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos, para o cotidiano de trabalho das professoras, bem como será problematizado o trabalho docente enquanto atividade desenvolvida majoritariamente por mulheres. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com fundamentação teórica e metodológica inspirada na abordagem sócio-histórica e inserida no campo da Psicologia Social do Trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os sentidos do trabalho produzidos por professoras do Ciclo da Alfabetização do Ensino Fundamental

Objetivo Secundário:

Analisar as trajetórias escolares e de trabalho das professoras do Ciclo da Alfabetização. Identificar as implicações das mudanças da implantação do Ciclo da Alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos, para o cotidiano de trabalho das professoras. Problematicar o trabalho docente enquanto atividade desenvolvida majoritariamente por mulheres.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

As pesquisas no cotidiano privilegiam o uso das chamadas técnicas não intervenientes. No presente caso serão usados como procedimentos para coleta de informações entrevistas recorrentes e observações com registro imagético e em diário de campo. Experiências anteriores, em pesquisas efetivadas ou orientadas pela mesma pesquisadora responsável, com uso de procedimentos similares mostraram que seu uso não é potencialmente danoso aos participantes da pesquisa, consistindo em oportunidade de reflexão pessoal sobre suas vidas cotidianas. Apesar de em outras investigações similares os participantes não terem mencionado dificuldades, a rememoração de experiências pode suscitar emoções associadas. Na eventualidade de as participantes mencionarem quaisquer desconfortos a pesquisadora reiterará a possibilidade interrupção da participação na pesquisa a qualquer momento, dará acolhida e encaminhamentos pertinentes, caso seja do interesse da participante.

Benefícios:

Contribuir para os estudos sobre o trabalho docente e os processos de significação na atualidade.

Contribuir para as discussões sobre as políticas públicas voltadas ao trabalho docente na área da educação. Oferecer subsídios para as escolas refletirem sobre a prática de trabalho dos professores do Ciclo da Alfabetização.

Possibilitar que os participantes reflitam sobre os seus processos de subjetivação e seu cotidiano de trabalho.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta pertinência, clareza em seus objetivos, fundamentação bibliográfica e uma vez obtido os dados conclusivos poderá fornecer informações que possibilitem novas políticas públicas que auxiliem aos professores em suas práticas educacionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos de acordo com as solicitações do CEP/SH.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram constatadas alterações pontuais no TCLE não havendo inadequações, ou impedimentos a realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_868849.pdf	01/05/2017 21:25:31		Aceito
Outros	Respostapendencias.pdf	01/05/2017 21:24:01	Maria Chalfin Coutinho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/05/2017 21:22:04	Maria Chalfin Coutinho	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	03/03/2017 11:15:54	Maria Chalfin Coutinho	Aceito
Outros	roteiro.pdf	16/02/2017 22:59:11	Maria Chalfin Coutinho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	16/02/2017 22:56:57	Maria Chalfin Coutinho	Aceito

Outros	camila.pdf	16/02/2017 22:53:22	Maria Chalfin Coutinho	Aceito
--------	------------	------------------------	---------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Página 03 de

FLORIANOPOLIS, 08 de Maio de 2017

**Assinado por:
Ylmar Correa Neto
(Coordenador)**

ANEXO B – Termo de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Secretária Municipal de Educação da cidade Florianópolis/SC



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
Rua Ferreira Lima, 82 – Centro
CEP 88014-420 – Florianópolis – SC
Telefones: (48) 32120922 – (48) 32120923

Florianópolis, 08 de fevereiro de 2016.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Formação Permanente), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“PARA ALÉM DA ATIVIDADE DE ENSINAR: Os sentidos do trabalho produzidos por professoras do Ciclo de Alfabetização”**, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de Mestrado, no período de 2017. O (a) pesquisador (a) **Camila Trindade** está sob orientação do (a) Pro^{fa} Dra. Maria Chalfin Coutinho. Cumprirei os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Marta Rossetto Nunes
Gerência de Formação Permanente

Marta Rossetto Nunes
Articuladora da Gerência de
Formação Permanente
Matrícula 10.171-0

APÊNDICES

APÊNDICE A– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Núcleo de Estudos Trabalho e Constituição Do Sujeito

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Camila Trindade, sou aluna do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade

Federal de Santa Catarina – UFSC, e estou desenvolvendo a pesquisa **“Para além da Atividade Ensinar: Sentidos do trabalho produzidos por professoras do Ciclo da Alfabetização”**, sob orientação da Prof. Dra. Maria Chalfin Coutinho. Gostaria de convidá-la a participar desta pesquisa e também para disponibilizar as produções elaboradas ao longo desta, autorizando sua utilização em eventual publicação científica. O objetivo da pesquisa é investigar os sentidos do trabalho produzidos por professores Ciclo da Alfabetização. Busca-se, compreender as trajetórias, o cotidiano e as significações das atividades que constituem o trabalho dos professores do Ciclo da Alfabetização. A sua participação será por meio de entrevistas as quais serão gravadas em áudio e você poderá ter acesso às transcrições, caso queira. Também serão realizadas observações no seu cotidiano de trabalho, as quais serão registradas por meio de diário de campo e fotografias. Em conformidade ao estabelecido pelas normas éticas, que regulam as pesquisas envolvendo seres humanos em nosso país, especialmente a Resolução 466/2012, posso garantir-lhe: liberdade de adesão ou recusa de participação na pesquisa; liberdade para retirar seu consentimento a qualquer momento, bastando contatar as pesquisadoras da equipe pelo telefone abaixo assinalado; e sigilo das informações que forem dadas durante a pesquisa e relativa à sua identidade. Cabe, ainda, esclarecer, que as informações coletadas nesta pesquisa serão guardadas em local de acesso somente aos pesquisadores e serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Informo, ainda, que as publicações que resultarem da investigação, manterão a garantia de sigilo e, portanto, preservarão a identidade e a privacidade dos participantes. Como riscos relacionados com sua participação, menciona-se a possibilidade de que possa ser gerado algum desconforto em relação à rememoração de suas experiências. Caso ocorra alguma despesa pessoal para a sua participação, como por exemplo, transporte e alimentação, você será ressarcido, assim que comunicar às pesquisadoras. Igualmente, diante de eventual prejuízo em função da sua participação, você poderá solicitar indenização, conforme a legislação vigente. Sendo o que tinha a colocar coloco-me disponível para contato pelo telefone (48) 984014323 e e-mail: trindadecami@gmail.com.

Prof.ª Drª Maria Chalfin Coutinho
Orientadora

Camila Trindade
Mestranda em Psicologia

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC):

Endereço: Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone: 3721-6094.

DECLARAÇÃO DE PARTICIPANTE:

Eu, _____,
portadora do R.G.: _____ abaixo assinado, declaro estar de acordo com a minha participação na presente pesquisa e ter recebido uma via deste documento assinada pelas pesquisadoras. Também concordo em disponibilizar as fotografias que elaborei no curso da pesquisa, cedendo aos pesquisadores os direitos de uso das imagens para fins científicos.

Participante do estudo

Florianópolis, _____ de _____ de 2017.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

1º ENTREVISTA

Data da entrevista: ____/____/____

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Tempo de formada: _____

Renda pessoal: _____ É responsável pelo sustento familiar? _____

Trajatórias de Trabalho

- Eu gostaria que você me contasse sobre a sua história de trabalho?
- Como se deu a escolha de sua carreira / profissão?
- Você teria alguma memória marcante das suas experiências de trabalho?

Se nesse relato ela não respondeu as questões a seguir, questionar:

- Como você escolheu a profissão de professora? Por que?
- Você sempre trabalhou na mesma escola?
- Você sempre trabalhou na mesma turma?
 - Se trabalhou em outra turma, percebe diferenças entre as atividades desenvolvidas?
- Quais formações você realizou? / Você realiza alguma formação atualmente?

História de vida

- Como eram suas relações familiares na infância?
- Qual era a profissão de seus pais?
- Quais eram as expectativas dos seus pais em relação a escola e aos estudos?
- Como era as suas relações na escola nessa época?
- Teria alguma memória marcante da escola? Professores? Experiências significativas?
- Em relação a sua adolescência, eu gostaria que você me contasse como foi esse período da sua vida?
- Desde quando você começou a trabalhar?
- Como foi o período de escolarização na época da sua adolescência?
- E as suas relações familiares na adolescência, como eram?
- Após o término do Ensino Básico, como se deu a sua entrada na graduação?
- E ao longo da graduação, como eram as suas relações de vida?

2º ENTREVISTA

Data da entrevista: ____/____/____

Cotidiano de Trabalho

- Me conta sobre como é seu dia-a-dia de trabalho na escola? Desde o momento da sua entrada na mesma.

- Como é o seu trabalho na sala de aula?
- Como é o processo de planejamento do seu trabalho na escola?
- Como é a orientação pedagógica do trabalho docente dos professores do Ciclo?
- Você realiza atividades vinculadas ao trabalho escolar em casa?
- Quais são as exigências que o seu trabalho mobiliza em você?
- Tem alguma situação que lhe incomoda no trabalho, que dificulta o teu trabalho em sala de aula? E na escola?
- Como você define as suas condições de trabalho?
- Você participou das atividades de formação do Pacto, quais foram as implicações que geraram no seu trabalho docente e o que você incorporou aqui na escola?
- Como você percebe e avalia o acesso ao seu local de trabalho?
- Você conhece a proposta da Escola Sem Partido?
 - Você acha que essa proposta pode influenciar no seu trabalho como professora aqui na escola?
- Tem alguma memória ou experiência significativa sobre o seu cotidiano de trabalho?

Significações e Relações sobre o Trabalho

- Quais são as especificidades que um professor alfabetizador deve possuir?
- Como você percebe sua relação com os seus alunos?
- Como é sua relação com os outros professores dos anos iniciais?
 - Vocês desenvolvem atividades em conjunto, reuniões em conjunto?
- Como é sua relação com a gestão da escola?
- Como é sua relação com os familiares dos alunos?
- Como você avalia o seu trabalho?
- Se você pudesse mudar alguma característica do teu trabalho aqui na escola, o que você mudaria?
- Que sentimentos você experimenta em relação ao seu trabalho?
- Você relaciona o seu trabalho com a aprendizagem das crianças? Como? Em que aspectos?
- Em relação as crianças que não estão aprendendo, você relaciona esse fato com o seu trabalho?
- Como você percebe as relações da escola com a comunidade? Especialmente, do seu trabalho com a comunidade?
- Em relação a Greve do Município de Florianópolis no ano de 2017:
 - Você participou da greve?
 - Como foram as negociações da greve aqui na escola? (direção, pais alunos)

3° ENTREVISTA

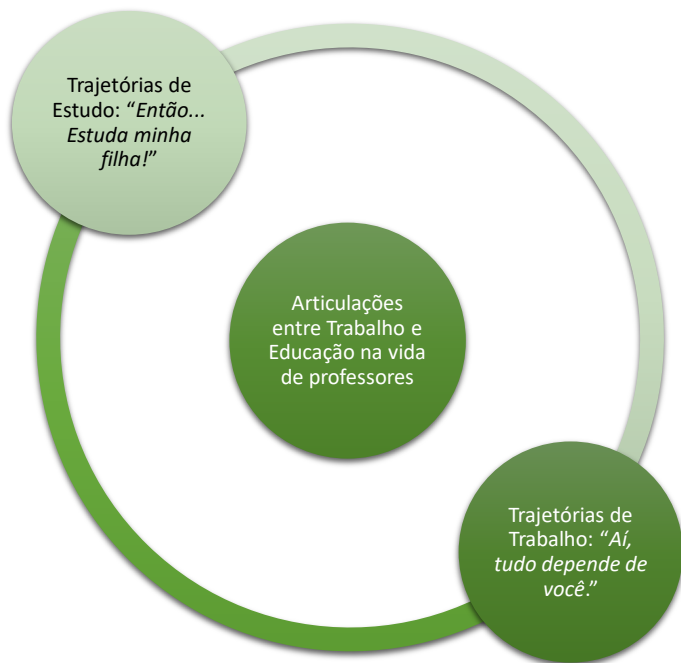
Data da entrevista: ____/____/____

O diário de campo e as fotografias

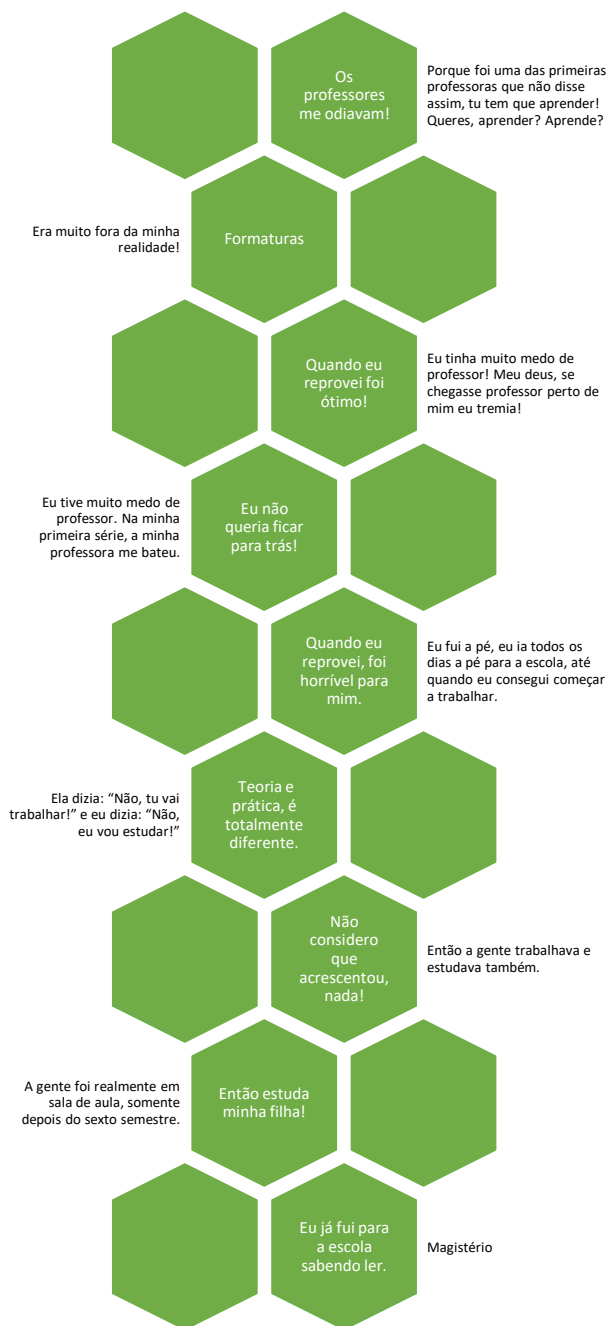
- Selecionar e mostrar algumas fotografias (até 5) tiradas pela pesquisadora no cotidiano de trabalho e dialogar com a professora sobre o que elas podem suscitar.
- Selecionar e mostrar algumas fotografias (até 5) tiradas pela professora sobre o cotidiano de trabalho e dialogar com a professora sobre o que elas podem suscitar.
- Mostrar alguns relatos do diário de campo, para as professoras e dialogar com ela sobre o que esses podem suscitar.
- Orientações para o diálogo:
 - Reconhecimento enquanto trabalhadora;
 - Reconhecimento de suas atividades de trabalho;
 - Falar sobre as suas relações e situações descritas;

APÊNDICE C – Núcleos de Significação

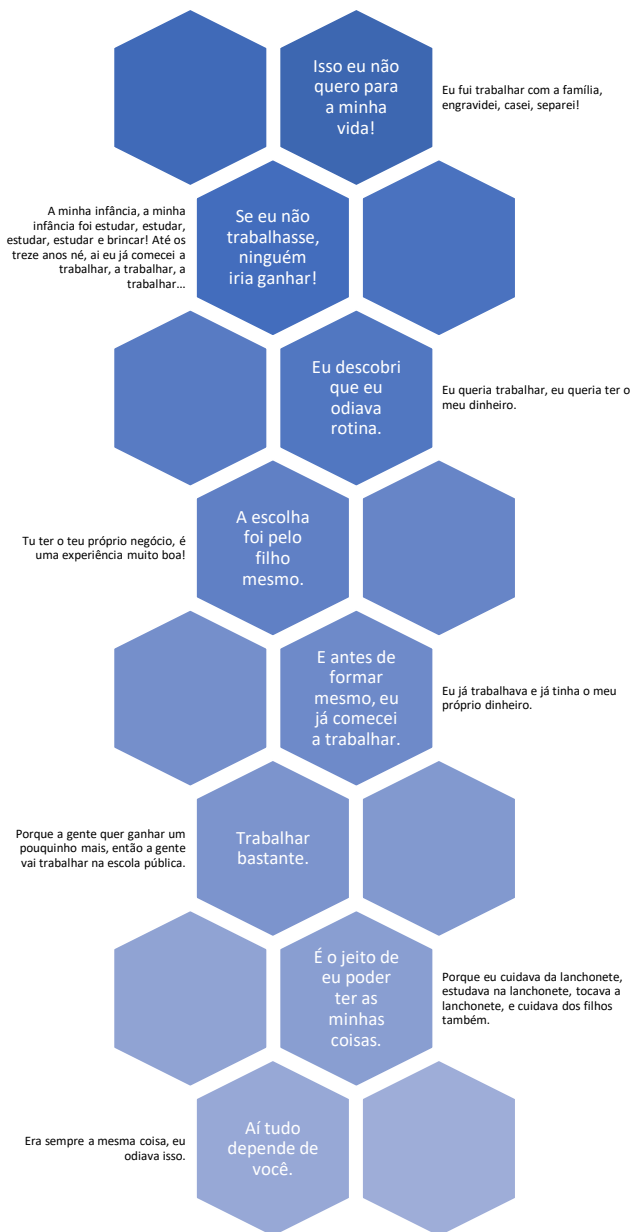
Núcleo de Significação: Articulações entre Trabalho e Educação na vida de professores



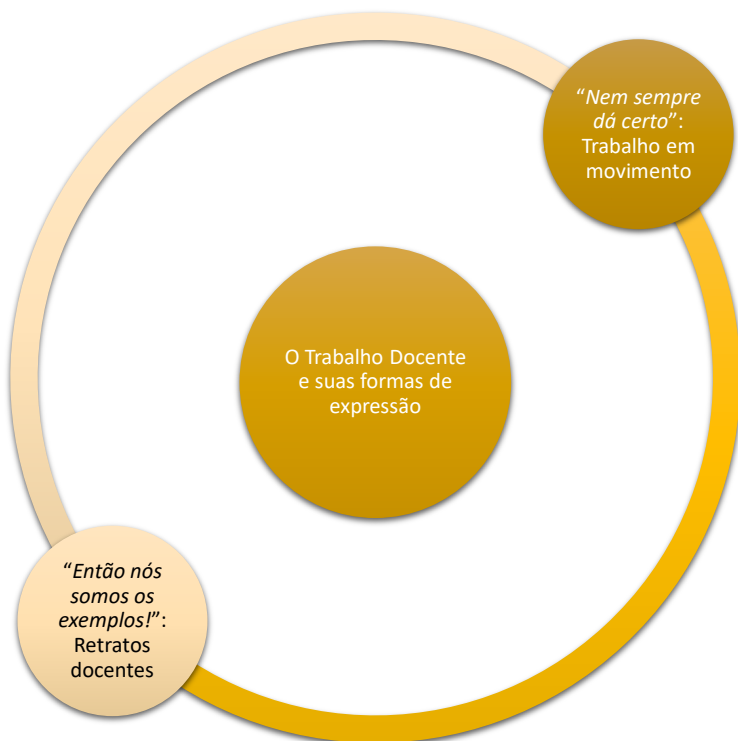
Indicador: Trajetórias de Estudo: “Então... Estuda minha filha!” -
Pré-indicadores: Estudo ao longo da vida e Formações



Indicador: Trajetórias de Trabalho: “*Aí tudo depende de você!*”
Pré-indicadores: Trabalho ao longo da vida e Memórias de Trabalho

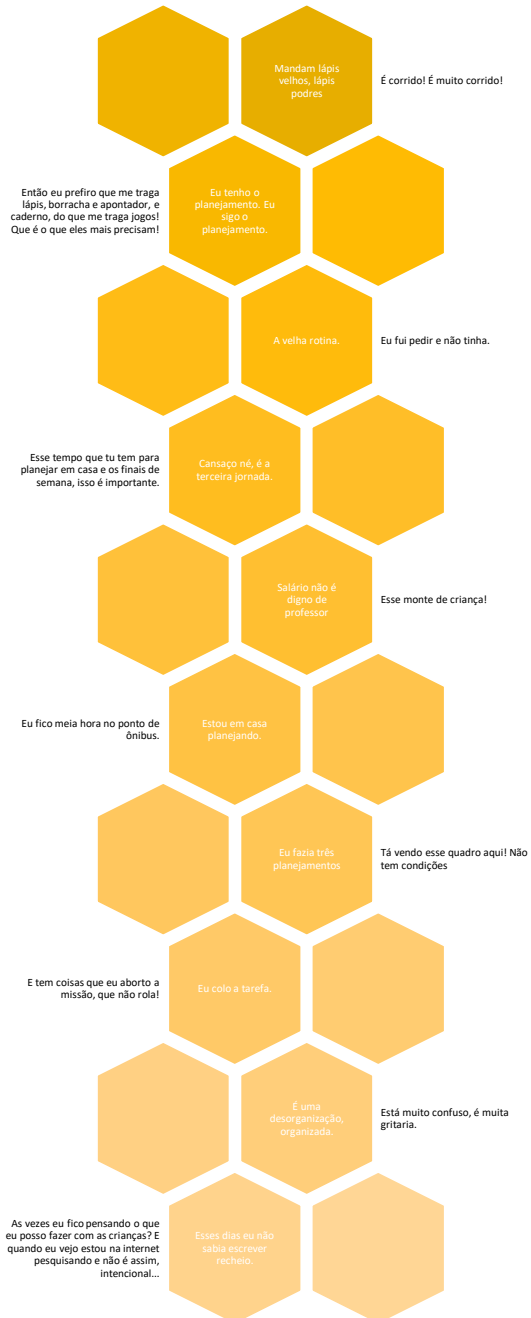


Núcleo de Significação: O Trabalho Docente e suas formas de expressão

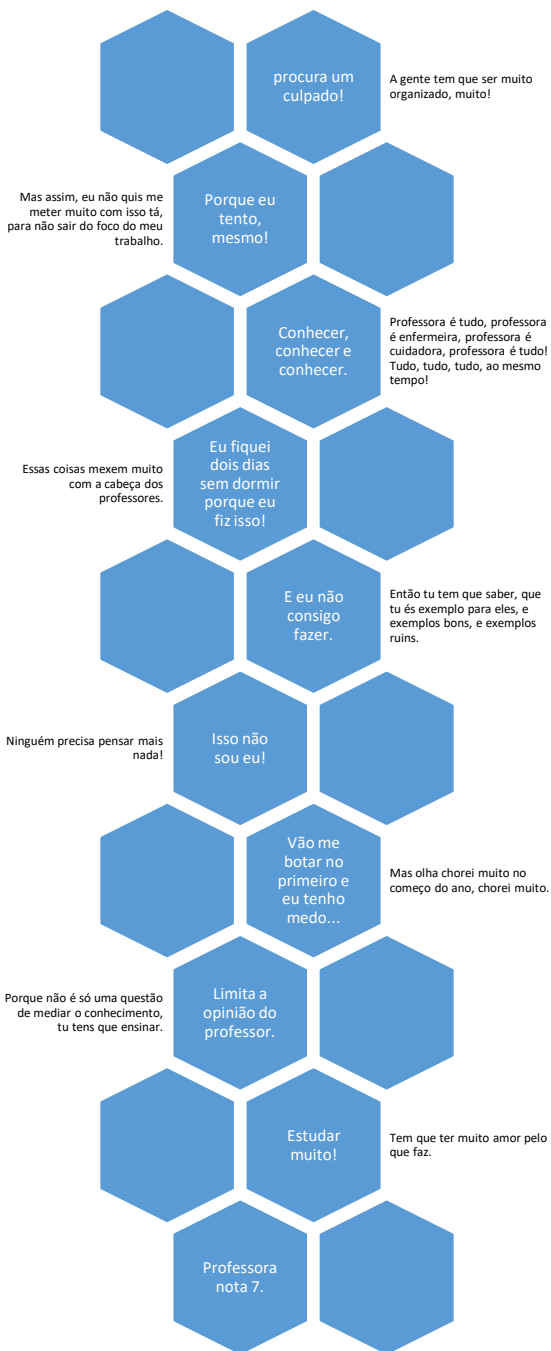


Indicador: Trabalho em movimento: “*Nem sempre dá certo*”

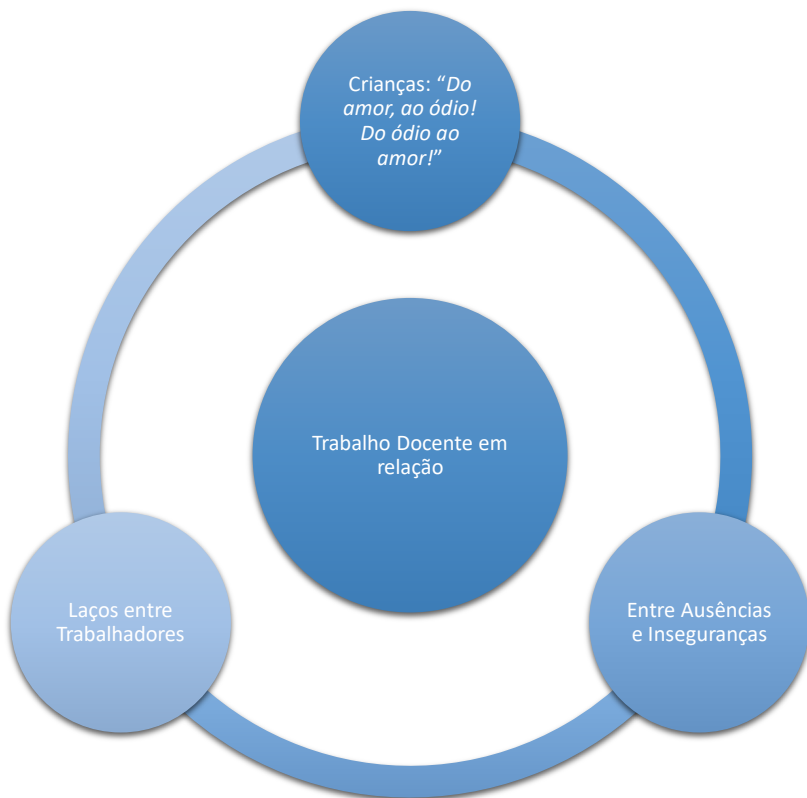
Pré-indicadores: Planejamento, Cotidiano, Estrutura do Trabalho e Percepções sobre o trabalho



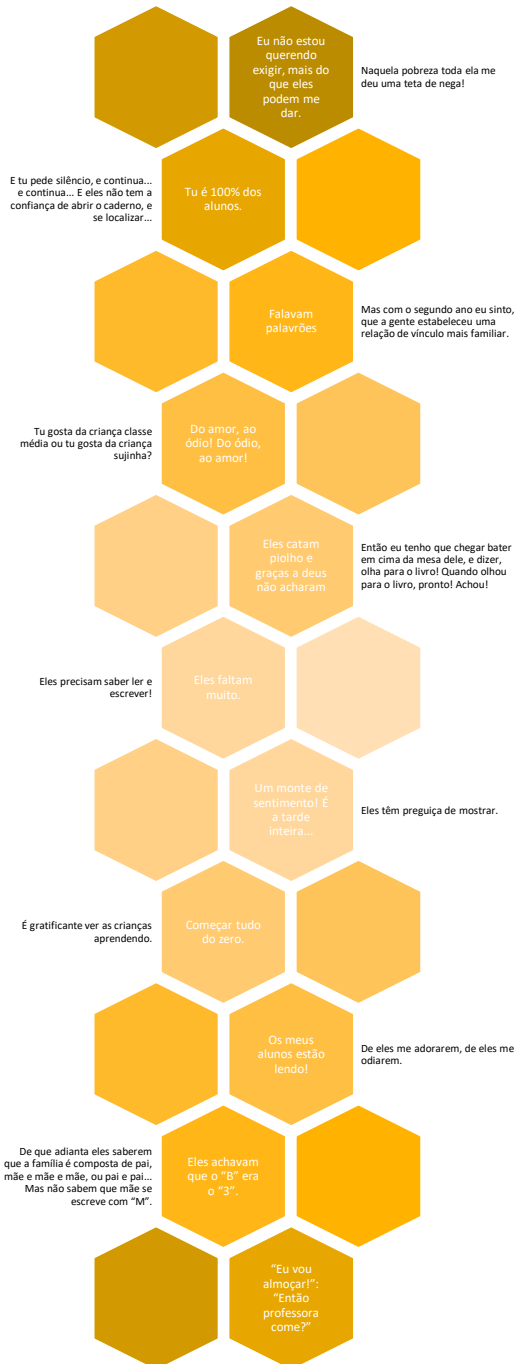
Indicador: Retratos docente: “Então nós somos os exemplos”
Pré-indicadores: Concepções e Percepções sobre o professor



Núcleo de Significação: Trabalho Docente em relação

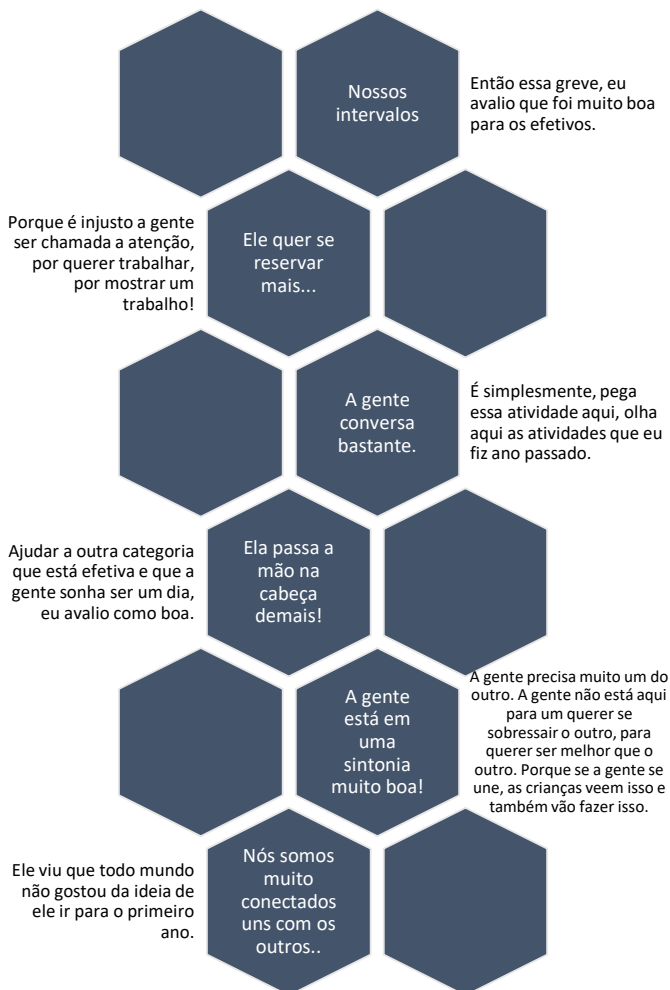


Indicador: Crianças: *“Do amor, ao ódio! Do ódio ao amor!”*
Pré-indicadores: Aprendizagem das crianças e Relações professoras e crianças



Indicador: Laços entre trabalhadores

Pré-indicadores: Relações entre professores do Ciclo, Relações entre professores na escola, Relações com a gestão



Indicador: Entre Ausências e Inseguranças
Pré-indicadores: Famílias e Comunidade

