



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

GERALDO GENEROSO FERREIRA

**O DISCURSO DOCENTE SOBRE AS NORMAS DE TRABALHO E O PROCESSO
DE RENORMALIZAÇÃO NO IFRN: uma análise discursiva**

Recife
2020

GERALDO GENEROSO FERREIRA

**O DISCURSO DOCENTE SOBRE AS NORMAS DE TRABALHO E O PROCESSO
DE RENORMALIZAÇÃO NO IFRN: uma análise discursiva**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina
Hennes Sampaio

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

F383d Ferreira, Geraldo Generoso
 O discurso docente sobre as normas de trabalho e o processo de
 renormalização no IFRN: uma análise discursiva / Geraldo Generoso
 Ferreira. – Recife, 2020.
 172f.: il.

 Orientadora: Maria Cristina Hennes Sampaio.
 Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de
 Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

 Inclui referências e anexos.

 1. Discurso. 2. Trabalho docente. 3. Normas antecedentes.
 4. Renormalização. I. Sampaio, Maria Cristina Hennes (Orientadora).
 II. Título.

410 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2020-136)

GERALDO GENEROSO FERREIRA

**O DISCURSO DOCENTE SOBRE AS NORMAS DE TRABALHO E O PROCESSO
DE RENORMALIZAÇÃO NO IFRN: uma análise discursiva**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Letras.

Aprovada em: 30/06/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Hennes Sampaio (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Fabiele Stockmans De Nardi (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Adriana Cintra de Carvalho Pinto (Examinadora Externa)
Universidade de Taubaté

Prof. Dr. Ayres Charles de Oliveira Nogueira (Examinador Externo)
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dr^a. Daisy Moreira Cunha (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico

Aos meus pais, sempre minha base, meu chão.

Merlin, Madame e Sifu, minha família na Holanda.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu dom mais precioso a mim concedido, a vida.

Ao meu pai Tércio Generoso, pelo constante incentivo.

À Professora Orientadora Maria Cristina Hennes Sampaio, pela competência, disponibilidade e dedicação, demonstradas na orientação de todas as etapas da pesquisa e na revisão do texto final.

À Coordenação do programa DINTER Letras UFPE/IFRN.

Ao Professor e Coordenador Ayres Charles, pelo incentivo e pela ajuda no momento mais delicado desse estudo.

Ao pró-reitor de pesquisa e inovação, professor Márcio Azevedo, pelo apoio.

Aos Professores Ednaldo e Rodrigo Vidal, pela amizade e apoio irrestrito.

Aos colegas técnico-administrativos do campus São Paulo do Potengi, pelo apoio.

À professora Fabiele, por participar da construção deste estudo desde seu momento inicial até sua finalização.

Ao Professor Décio Rocha, pelas contribuições valiosas e tão necessárias.

À Professora Adriana Cintra, mestra e amiga, responsável por despertar em mim o interesse pela área da linguagem e pelo trabalho, muito obrigado por tudo e por participar da banca de defesa desse estudo.

À Professora Daisy Moreira Cunha, pelas observações tão precisas e caras a este estudo e por abrilhantar a defesa final desta tese.

A Isabelle Primo, amiga de todas as horas.

Ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte, pelo afastamento remunerado para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos docentes de Língua Portuguesa do IFRN, sem vocês, essa pesquisa não faria sentido.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Letras DINTER-UFPE/IFRN, pelos ensinamentos e reflexões proporcionadas.

A Kléber e Fatinha, amigos e irmãos sempre presentes.

Às amigas Pollyanna e Leidimar, pelo incentivo e apoio.

À poetisa Ana Reis, por tornar minha vida mais cômica.

O 'trabalho' é, ao mesmo tempo, uma evidência viva e uma noção que escapa a toda definição simples e unívoca. É, sem dúvida, nesse 'e', que une 'o trabalho' e 'os homens', que repousa, provavelmente, a fonte desse caráter enigmático, gerador de paradoxos, e que permite a questão: o que está comprometido – do homem – no trabalho? (SCHWARTZ, 2011, p. 20)

RESUMO

As normas de trabalho referem-se a qualquer orientação dada ao trabalhador para a realização de sua atividade. Segundo a ergologia, tais normas são passíveis de interpretações e ressingularizações por parte do trabalhador que, ao realizar uma tarefa, leva em consideração não apenas o que está prescrito, mas, sobretudo, as condições concretas do espaço laboral no momento da realização da atividade. Dessa forma o trabalhador não apenas executa, mas também gerencia as normas de trabalho, segundo seus valores, suas crenças pessoais e demais constituintes materiais ou imateriais, de ordem física e psicológica, que envolvem tanto o espaço laboral quanto seus agentes. No Instituto Federal do Rio Grande do Norte, IFRN, a Organização Didática, é um dos documentos normativos que compõem o Projeto Político-Pedagógico da instituição e tem, por objetivo, normatizar as ações didático-pedagógicas no âmbito dos *campi* que compõem o instituto. Contudo, o documento tem sido alvo de críticas, uma vez que muitos docentes referem que ele não daria conta das diversas realidades educacionais dos 23 *campi* que compõem a instituição. O objetivo de nosso estudo foi compreender, através dos acentos apreciativos expressos nos discursos dos professores, a forma pela qual as normas da Organização Didática, são avaliadas e renormatizadas, por eles, na atividade docente. Trata-se, pois, de um estudo de natureza discursiva e interdisciplinar, fundamentado nos aportes teórico-metodológicos da Teoria dialógica da linguagem, da Análise dialógica do discurso e da Ergologia. Participaram da pesquisa 16 docentes da disciplina Língua Portuguesa de diferentes *campi* da instituição. O corpus discursivo consistiu de entrevistas semiestruturadas e de sessões de autoconfrontação simples com os docentes. Os resultados da pesquisa, foram analisados qualitativamente e organizados em torno de três eixos temáticos: 1) os acentos apreciativos, expressos nos discursos dos professores, em relação às suas avaliações do documento; 2) as principais lacunas apontadas por eles no documento normativo; 3) as principais estratégias de renormalização, utilizadas pelos professores, em suas atividades docentes. A análise e a interpretação destes dados revelaram a forma pela qual os professores avaliam, através de diferentes acentos apreciativos, a importância e a necessidade da existência do documento institucional *Organização Didática* para o fazer docente. Da mesma forma, as lacunas, referidas pelos docentes, sugerem: a necessidade da instituição refletir e levar em consideração: (1) as redes de relações hierárquicas e socioculturais que se estabelecem na atividade docente, no âmbito do IFRN, (2) as implicações dessas lacunas para a saúde do trabalhador docente. No que se refere às estratégias de renormalização da atividade docente, o estudo é sugestivo quanto a necessidade de a instituição: (3) refletir sobre o trabalho do

professor, com base na complexa rede que envolve os elementos constitutivos de sua atividade, de forma a *desnaturalizar* determinadas práticas; (4) reconhecer a complexidade inerente a toda a atividade de trabalho docente; (5) e adotar uma postura ético-crítica em relação às exigências impostas aos docentes em relação às normas institucionais de trabalho.

Palavras-chave: Discurso. Trabalho docente. Normas antecedentes. Renormalização.

RESUMEN

Las normas laborales, pueden considerarse como cualquier orientación dada al trabajador para llevar a cabo su actividad. Dichas normas, están sujetas a interpretaciones y resingularizaciones por parte del trabajador que, al realizar la tarea, tiene en cuenta no solo lo prescrito, sino, sobre todo, las condiciones concretas del espacio laboral, en el momento de la realización de la tarea. Así, el trabajador no solo ejecuta, sino que gestiona las reglas de trabajo, basadas en sus valores, sus creencias personales y los demás componentes materiales o inmateriales, de un orden físico y psicológico que involucran tanto el espacio de trabajo como los agentes que lo hacen parte. En el “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte”, IFRN, la Organización Didáctica, es uno de los documentos normativos que componen el Proyecto Político Pedagógico de la institución y tiene como objetivo sistematizar las acciones didáctico-pedagógicas de las unidades que componen el instituto. Sin embargo, el documento está sujeto a críticas, ya que muchos profesores dicen que el documento no abarca todas las realidades educativas de los 23 campus que componen la institución. El objetivo de nuestro estudio fue comprender, a través de las huellas apreciativas señaladas en los discursos de los profesores, la forma en que evalúan y renormatizan las reglas de la Organización Didáctica, en la actividad docente. ¿Cómo los docentes de Lengua portuguesa evalúan este documento en términos de valoración, funcionalidad y problemas? ¿Cuáles son las principales lagunas en relación al documento? ¿Cuáles son las principales estrategias de renormalización enunciadas por los profesores sobre la Organización Didáctica? Es un estudio de carácter cualitativo, basado en un enfoque interdisciplinario, que comprende las contribuciones teóricas y metodológicas derivadas de la Teoría dialógica del lenguaje y la Ergología, en la perspectiva de un análisis del discurso de los docentes acerca del trabajo docente en una relación dialógica con el discurso expresado en el documento de la Organización Didáctica. Participaron de la investigación 16 profesores de la asignatura de Lengua portuguesa de diferentes campus de la institución. El corpus discursivo se obtuvo a través de entrevistas semiestructuradas y confrontaciones personales. El análisis e interpretación de estos datos reveló la forma en que los docentes evalúan, la importancia y la necesidad de la existencia del documento institucional para el oficio docente. Asimismo, las brechas, mencionadas por los docentes, sugieren: la necesidad de que la institución, refleje y tenga en cuenta: (1) las redes de relaciones jerárquicas y socioculturales que se establecen en la actividad docente; (2) las implicaciones de estos huecos para la salud del trabajador docente. El estudio también sugiere la necesidad de la institución: (3) reflexione sobre el trabajo del maestro, basado en la red que

involucra los elementos constitutivos de su actividad, de modo a *desnaturalizar* ciertas prácticas; (4) reconocer la complejidad inherente a toda actividad de trabajo docente; (5) y adoptar una postura ético-crítica en relación con las demandas impuestas a los docentes acerca de las normas laborales.

Palabras-clave: Discurso. Trabajo docente. Normas antecedentes. Renormalización.

RÉSUMÉ

Les normes de travail, peuvent être définies comme toute orientation donnée à un travailleur afin qu'il réalise son activité. Telles normes font l'objet d'interprétations et de resingularisations de la part du travailleur qui, lorsqu'il réalise la tâche, prend en compte non seulement ce qui est prescrit, mais surtout les conditions concrètes de l'espace du travail dans le moment de la réalisation de l'activité. De cette façon, le travailleur non seulement exécute les normes de travail, mais il les gère aussi, à partir de ses valeurs, de ses croyances personnelles et de plusieurs constituants matériels ou immatériels, de l'ordre physique et psychologique concernant autant l'espace de travail que les agents qui en font partie. À l'Institut Fédéral du Rio Grande do Norte (IFRN), l'Organisation Didactique, c'est un des documents normatifs composant le Projet politico-pédagogique de cet établissement et elle a pour objectif de normaliser les actions didactico-pédagogiques au niveau des unités d'enseignement, qui composent l'Institut. Cependant, le document fait l'objet de critiques puisque plusieurs enseignants rapportent que celui-ci ne réussirait pas à prendre en compte les diverses réalités éducationnelles des 23 *campi* de l'établissement. Notre objectif est de comprendre, à l'aide des accents appréciatifs exprimés dans les discours des professeurs, comment ils évaluent et renormalisent les normes de l'Organisation Didactique. Comment les enseignants de Langue Portugaise de l'Institut évaluent-ils ce document en termes d'appréciation, fonctionnalité et problèmes ? Quelles sont les principales lacunes du document, selon les enseignants ? Quelles sont les principales stratégies de renormalisation énoncées par les enseignants dans leurs discours sur l'Organisation Didactique ? Il s'agit donc d'une étude qualitative, fondée sur une approche interdisciplinaire, comprenant les apports théorico-méthodologiques issus de la Théorie dialogique du langage et de l'Ergologie, dans une perspective de l'analyse du discours des professeurs sur le travail enseignant dans un rapport dialogique avec le discours exprimé dans le document. Seize professeurs de la discipline de Langue Portugaise de plusieurs *campi* de l'établissement ont participé à la recherche. Le *corpus* discursif a été obtenu à travers des entretiens semi-structurés et des auto-confrontations. L'analyse et l'interprétation de ces données ont montré la façon complexe que les professeurs évaluent, à travers les différents accents appréciatifs. Par ailleurs, les lacunes suggèrent : le besoin de la part de l'établissement dans son ensemble de réfléchir et de prendre en considération : (1) les réseaux de relations hiérarchiques et socio-culturels établis dans l'activité enseignante au niveau de l'IFRN; (2) les implications de ces lacunes pour la santé du travailleur-enseignant. En ce qui concerne les stratégies de renormalisation de l'activité, l'étude suggère aussi la nécessité que

l'établissement : (3) réfléchisse sur le travail du professeur, à partir du réseau complexe qui comprend les éléments constitutifs de son activité, de façon à *dénaturaliser* certaines pratiques ; (4) reconnaisse la complexité inhérente à toute activité de travail ; (5) et adopte une posture éthique-critique par rapport aux exigences imposées aux enseignants au niveau des normes institutionnelles.

Mots-clés: Discours. Travail-enseignant. Normes antécédentes. Renormalisation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor em situações de sala de aula.....	47
Figura 2 - As normas antecedentes na constituição do trabalho docente.....	49
Figura 3 - As normas antecedentes no trabalho do professor no contexto do IFRN.....	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Docente P1(Entrevista 1).....	96
Quadro 2 - Docente P3 (Entrevista 3).....	97
Quadro 3 - Docente P4 (Entrevista 4).....	98
Quadro 4 - Docente P9 (Entrevista 9).....	99
Quadro 5 - Docente P11 (Entrevista 11).....	100
Quadro 6 - Docente P12 (Entrevista 12).....	101
Quadro 7 - Docente P13 (Entrevista 13).....	102
Quadro 8 - Docente P16 (Entrevista 16).....	104
Quadro 9 - Docente P1 (Entrevista 1).....	105
Quadro 10 - Docente P2 (Entrevista 2).....	106
Quadro 11 - Docente P4 (Entrevista 4).....	107
Quadro 12 - Docente P7 (Entrevista 7).....	107
Quadro 13 - Docente P9 (Entrevista 9).....	108
Quadro 14 - Docente P10 (Entrevista 10).....	109
Quadro 15 - Organização Didática do IFRN, CAPÍTULO II.....	109
Quadro 16 - Docente P11 (Entrevista 11).....	110
Quadro 17 - Docente P12 (Entrevista 12).....	110
Quadro 18 - Docente P1 (Entrevista 1).....	112
Quadro 19 - Docente P2 (Entrevista 2).....	113
Quadro 20 - Docente P3 (Entrevista 3).....	113
Quadro 21 - Organização Didática do IFRN – CAPÍTULO XVI.....	114
Quadro 22 - Docente P4 (Entrevista 4).....	115
Quadro 23 - Organização Didática do IFRN - CAPÍTULO VII.....	116
Quadro 24 - Organização Didática do IFRN – CAPÍTULO VIII.....	117
Quadro 25 - Docente P8 (Entrevista 8).....	117
Quadro 26 - Docente P9 (Entrevista 9).....	119
Quadro 27 - Docente P10 (Entrevista10).....	120
Quadro 28 - Docente P11 (Entrevista11).....	121
Quadro 29 - Docente P14 (Entrevista 14).....	122
Quadro 30 - Entrevista 3 (Docente P3).....	124
Quadro 31 - Autoconfrontação, docente P3, questão 06.....	125
Quadro 32 - Entrevista 4 docente P4.....	127

Quadro 33 - Autoconfrontação 4 (Docente P4).....	128
Quadro 34 - Entrevista 2 (Docente P2).....	129
Quadro 35 - (Autoconfrontação, docente P2, questão 06).....	130
Quadro 36 - Entrevista 5 (Docente P5).....	132
Quadro 37 - (Autoconfrontação, docente P5, questão 06).....	133
Quadro 38 - Entrevista 9 (Docente P9).....	135
Quadro 39 - Autoconfrontação, docente P9, questão 06.....	135
Quadro 40 - Entrevista 11 (Docente P11).....	138
Quadro 41 - Autoconfrontação, docente P11, questão 06.....	139
Quadro 42 - Entrevista 1 (Docente, P1).....	142
Quadro 43 - Entrevista 4 (Docente, P4).....	143
Quadro 44 - Entrevista 4 (Docente P4).....	144
Quadro 45 - Autoconfrontação, docente P5, questão 05).....	145
Quadro 46 - Docente P9 (Entrevista 9).....	147
Quadro 47 - Docente P11(Entrevista 11).....	149
Quadro 48 - Docente P15(Entrevista 15).....	151
Quadro 49 - Autoconfrontação 15, Docente P15, questão 06.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese do perfil profissional dos docentes entrevistados.....	85
---	----

LISTA DE SIGLAS

ADD	ANALISE DIALÓGICA DO DISCURSO
CEFET	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CEFETRN	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE
CNAT	CAMPUS NATAL CENTRAL
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ETEP	EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA
IFRN	INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
NCE	NÚCLEO CENTRAL ESTRUTURANTE
OCEM	ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO
OD	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA
PCN	PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES
PNCNEM	PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO
PPC	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO
PPP	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
PROEN	PRO-REITORIA DE ENSINO
PTDEM	PROPOSTA DE TRABALHO DAS DISCIPLINAS ENSINO MÉDIO
SETEC	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
SUAP	SISTEMA UNIFICADO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
UFRN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	O TRABALHO NA PERSPECTIVA ERGOLÓGICA.....	27
2.1	A ERGOLOGIA, ORIGENS E FUNDAMENTOS.....	27
2.1.1	A renormalização.....	33
2.1.2	As dramáticas do uso de si.....	34
2.1.3	O Uso de si.....	35
2.2	A TEMÁTICA DA RENORMALIZAÇÃO E DAS DRAMÁTICAS DE SI, NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	37
2.3	A RELAÇÃO TRABALHO, LINGUAGEM E DISCURSO.....	40
3	O TRABALHO DOCENTE.....	43
3.1	O TRABALHO DOCENTE: UM PANORAMA DA TEMÁTICA NO BRASIL.....	43
3.2	O TRABALHO DOCENTE E SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES.....	45
3.3	AS NORMAS ANTECEDENTES E O TRABALHO DO PROFESSOR NO IFRN.....	50
4	A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	55
4.1	A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	55
4.2	A METALINGUÍSTICA E O ENUNCIADO CONCRETO.....	59
4.3	RELAÇÕES DIALÓGICAS.....	62
4.4	TEMA E SIGNIFICAÇÃO.....	65
4.5	ACENTOS APRECIATIVOS.....	67
4.6	ATO ÉTICO RESPONSÁVEL.....	69
4.7	O SER DOCENTE COMO UM SER DIALÓGICO.....	72
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA.....	74
5.1	O MÉTODO DIALÓGICO.....	74
5.2	A CONSTITUIÇÃO DOS <i>CORPORA</i>	78
5.3	O PERCURSO DO TRABALHO DOCENTE NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO IFRN.....	79
5.4	O PERFIL DOS DOCENTES ENTREVISTADOS.....	81
5.5	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE PARTICIPANTES.....	85
5.5.1	Amostragem por conveniência.....	86
5.5.2	Caracterização documental.....	86
5.5.3	Um breve histórico institucional.....	87

5.5.4	A Organização de Didática do IFRN.....	88
5.6	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	90
5.6.1	Entrevistas semiestruturadas e autoconfrontações.....	90
5.6.2	Entrevistas semiestruturadas.....	90
5.6.3	Autoconfrontação.....	91
6	ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS.....	94
6.1	OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS NORMAS DE TRABALHO: VALORAÇÃO, FUNCIONALIDADE, PROBLEMAS.....	96
6.1.1	Acentuando a importância do documento.....	96
6.1.2	Acentuando a função da organização didática.....	104
6.1.3	Facilita ou dificulta?.....	111
6.2	AS LACUNAS E A EMERGÊNCIA DAS DRAMÁTICAS DE SI NO DISCURSO DOCENTE SOBRE AS NORMAS DE TRABALHO.....	123
6.3	AS ESTRATÉGIAS DE RENORMALIZAÇÃO EMERGENTES DO DISCURSO DOCENTE.....	141
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
	REFERÊNCIAS.....	163
	ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	171
	ANEXO B - ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO IFRN.....	172

1 INTRODUÇÃO

Atuando há mais de 12 anos como professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no ensino fundamental e médio no estado de Minas Gerais e, posteriormente, como coordenador pedagógico no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, doravante IFRN, tive a oportunidade de constatar a recorrente insatisfação dos colegas, manifestada em reuniões e encontros pedagógicos sobre as propostas dos governos em relação à educação.

O discurso geralmente tem por base o argumento de que as legislações educacionais estão sempre, em certa medida, fora da realidade do sistema educacional brasileiro, de que as ideias centrais das legislações são plausíveis, mas sua aplicação prática em sala de aula não condiz com as condições reais das escolas por diversos motivos, como, por exemplo, falta de espaço físico, falta de material adequado, falta de recursos humanos especializados *etc.*, não permitindo sua execução tal como postulado nos documentos.

Ao iniciar minhas atividades como Técnico em Assuntos Educacionais no IFRN, percebi que tal desconforto não era apenas manifestado por docentes da rede estadual, mas também em nível federal havia uma insatisfação em relação às normas que regulam o trabalho docente no âmbito do IFRN. A queixa mais recorrente ouvida nas reuniões pedagógicas e nos grupos de trabalho era sobre a dificuldade de realizar o trabalho educacional, dentro e fora do espaço da sala de aula, conforme preconizam os documentos institucionais.

As normas antecedentes, também denominadas normas de trabalho, podem ser consideradas como qualquer orientação para a tarefa a ser realizada. No caso do trabalho docente, por exemplo, todas as orientações ou prescrições recebidas por esse profissional para execução de sua atividade podem ser consideradas normas tendo em vista o plano de aula, manual didático, regimento interno, ementa de disciplinas, proposta pedagógica, organização didática, legislações educacionais, orientações didático-pedagógicas *etc.*

Entre os documentos citados acima, destacamos, em nosso estudo, *a Organização didática do IFRN*, (OD), como um conjunto de normas antecedentes no contexto institucional do IFRN. Esse texto, elaborado pela gestão administrativa do instituto, em linhas gerais, tem a função de orientar e organizar o trabalho docente de forma a padronizar determinadas ações educacionais nos 22 *campi* que compõem o IFRN, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas em sala de aula.

Contudo, conforme observado acima, este documento tem sido alvo de recorrentes críticas, uma vez que muitos docentes referem, em seus discursos, que o mesmo não daria conta das diversas realidades educacionais dos 22 *campi* que pertencem à instituição.

Assim, surgiram a inquietação e a necessidade de realizar um estudo sistemático sobre o discurso docente sobre tal documento, observando os sentidos construídos/mobilizados pelos profissionais em relação às normas antecedentes e às renormalizações no fazer cotidiano da prática escolar.

A renormalização, nesse sentido, é uma forma particular de compreensão e interpretação das normas e das prescrições de trabalho de que todo profissional se utiliza na realização de sua atividade. Nesse processo, o trabalhador, ao agir, mobiliza recursos de ordem material, psicológica, histórico-cultural, que configuram efetivamente o trabalho realizado.

Segundo a perspectiva ergológica, ao renormalizar, o trabalhador faz escolhas de acordo com a realidade e as condições concretas impostas pela situação laboral. Tais escolhas geram certa tensão, denominada *dramática do uso de si*, pois o trabalhador estará sempre diante da possibilidade, ainda que mínima, de realizar a tarefa segundo sua interpretação dirigida por aspectos de cunho social, cultural e histórico. Nesse movimento, não há meramente a execução, mas o *uso de si*, já que o trabalhador se investe integralmente na realização da atividade¹.

Desse modo, para compreender o trabalho efetivamente realizado, é necessário compreender como o trabalhador interpreta os elementos que constituem sua atividade e os sentidos atribuídos a esses mesmos elementos.

A linguagem, neste contexto, tem um papel importante, já que é por meio dela que o trabalhador constrói/estabelece sentidos na atividade laboral, interagindo com os outros fatores presentes em toda a situação de trabalho. Da mesma forma, é por meio dela que o trabalhador pode (re)conhecer e interpretar suas ações, modificando-as e sendo por elas modificado, garantindo e promovendo, assim, seu desenvolvimento humano no espaço laboral.

As temáticas envolvendo os sentidos das normas de trabalho e do processo de renormalização através da linguagem têm, pois, como objetivo, contribuir para as reflexões acerca deste campo de trabalho específico bem como para os estudos desse campo de conhecimento.

¹ Segundo Durrive e Schwartz (2018), a atividade é um impulso de vida e de saúde, próprio do ser humano, cada vez que ele começa a fazer alguma coisa. A atividade é um operador sintético: ela liga e laça tudo o que tendemos a separar em categorias quando analisamos o fazer. Nesse sentido, trata-se da síntese do agir, operando cada vez, como uma sucessão ou encadeamento de agires, que são momentos mais concretos e mais identificáveis.

Mais especificamente, o presente estudo tem como objetivo geral compreender, através dos acentos apreciativos² expressos nos discursos dos professores, a forma pela qual avaliam e renormalizam as normas da Organização Didática do IFRN, na atividade docente.

Como objetivos específicos, a investigação busca ainda:

- Descrever e interpretar, no discurso dos docentes, os acentos apreciativos, atribuídos à Organização Didática do IFRN, em relação às normas de trabalho;
- Descrever e interpretar, no discurso dos docentes, as principais lacunas na Organização Didática em relação à orientação do seu fazer na prática docente;
- Observar, descrever e interpretar, no discurso dos docentes, as emergências das dramáticas do uso de si, em relação às normas de trabalho e ao processo de renormalização de sua atividade.
- Observar, descrever e interpretar, no discurso dos docentes, as principais estratégias de renormalização utilizadas pelos docentes ao enunciar sobre a Organização Didática.

Para tanto, orientamos nosso estudo pelas seguintes questões de pesquisa:

1. Quais os sentidos atribuídos pelos docentes, em seus discursos, em relação à Organização Didática e às normas de trabalho?
2. Quais as principais lacunas observadas pelos docentes na Organização Didática, em relação à orientação do seu fazer na prática docente?
3. Quais as principais estratégias de renormalização expressas nos discursos dos docentes em relação à Organização Didática?

O corpus da pesquisa é composto por discursos elaborados por 16 docentes da disciplina de Língua Portuguesa, considerando uma entrevista semiestruturada e uma seção de autoconfrontação simples, em que foi solicitado aos profissionais que descrevessem a importância e a relação das normas antecedentes contidas no documento com o seu fazer no cotidiano escolar do IFRN. Os termos entrevista semiestruturada e autoconfrontação simples serão definidos no capítulo dedicado à metodologia.

² Os acentos apreciativos referem-se à *expressividade*, entonada pelo locutor, em todo e qualquer enunciado concreto. Sua relação valorativa, com o objeto do discurso, determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais com a finalidade de expressar uma posição emotivo-valorativa em um dado enunciado concreto.

Participaram do estudo 16 docentes da disciplina Língua Portuguesa dos *campi* do IFRN da cidade de Natal e da região metropolitana.

Trata-se, pois, de um estudo de natureza qualitativa (FLICK, 2009), fundamentado numa abordagem interdisciplinar, compreendendo os aportes teórico-metodológicos advindos da Teoria dialógica da linguagem e da Ergologia, na perspectiva de uma análise do discurso dos professores sobre o trabalho docente, em relação dialógica com o discurso expresso no documento Organização Didática do IFRN.

Entre as razões que justificam a escolha de tal temática e sua importância, destacamos que o trabalho docente tem sido tema de diversas pesquisas no campo educacional voltadas à formação desse profissional (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002, PERRENOUD, 2002). Trabalhos variados sobre os diversos níveis de atuação buscam compreender e refletir sobre as possibilidades e realidades no cenário educacional brasileiro.

Estudos que abarcam o fazer docente na educação infantil (ZABALZA, 1998; OLIVEIRA, 2002; BARRETO, 2003) apontam para a complexidade dos componentes que perpassam tal trabalho, bem como para mudanças ocorridas nas últimas décadas em termos legais.

Na educação básica, as pesquisas sobre o trabalho docente também são amplas e variadas. Autores diversos buscam apontar as transformações ocorridas nesse nível de ensino em função das políticas públicas e da interferência de organizações internacionais, sobretudo no que se refere aos programas de formação desse profissional (TORRES, 1996, MELLO, 2000; OLIVEIRA, 2004, LESSARD, 2006).

Na educação superior, alguns dos principais estudos (BOSI, 2007; MANCEBO, 2010; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010) buscam compreender a singularidade e a especificidade do trabalho do professor universitário, principalmente em virtude das demandas sociais, políticas e econômicas e suas implicações nas condições de trabalho nesse nível de atuação.

As pesquisas e os estudos acima referidos buscam refletir, em certa medida, sobre o trabalho docente nesses diferentes níveis de ensino e sugerem concepções teóricas e metodológicas para a organização do trabalho docente com o objetivo de melhorar a eficiência e a qualidade do sistema educacional brasileiro.

Contudo, como salienta Machado (2004), poucos são os estudos que abordam a atividade docente como trabalho na perspectiva discursiva. Entre os diversos fatores que constituem a atividade docente estão as prescrições/normas de trabalho que, segundo estudos ergonômicos sobre a atividade de docência (AMIGUES, 2004), são responsáveis pela forma de

organização de qualquer trabalho, bem como pela regulação das atividades em termos do que é ou não efetivamente realizado.

Na atividade docente, independentemente do nível de formação (infantil, básico, superior ou pós-graduação), as normas estão marcadamente presentes, já que o professor, que participa de um sistema educacional perpassado por relações de poder, hierarquicamente organizado, gerencia suas tarefas considerando as normatizações instituídas e implementadas por instâncias governamentais nos níveis federal, estadual e municipal (FERREIRA, 2011).

Neste sentido, a Organização Didática do IFRN pode ser considerada um documento de caráter normativo, já que foi constituída obedecendo a uma relação hierárquica, a saber: MEC, Reitoria do IFRN, Pró-Reitoria de Ensino, Diretoria Geral dos *Campi*, Diretoria Acadêmica e, finalmente, os Docentes e Técnicos Administrativos. O documento, como já apontamos, tem como objetivo regular, em certa medida, as atividades dos professores por meio das chamadas *orientações didático-pedagógicas*.

Contudo, como pontuam Schwartz e Durrive (2007a), ao concebermos o trabalho como atividade industriosa, necessariamente adentramos um território complexo em que sujeitos históricos buscam ressignificar valores, saberes e experiências ao realizar suas tarefas em observação às normas. Dessa forma, o resultado nunca será idêntico ao normatizado, pois o trabalhador sempre fará escolhas pautadas em suas experiências, crenças e valores.

Acreditamos que a importância de tal pesquisa esteja no fato de as normas antecedentes e as renormalizações ainda serem pouco pesquisadas como forma de (re)organização do trabalho docente, bem como ainda serem poucos os estudos que pontuam suas implicações na atividade do professor.

Outro fator que justifica o presente estudo é, segundo Nouroudine (2002), o fato de a linguagem ser um dispositivo revelador da complexidade do trabalho. A concepção de linguagem, em nosso contexto de pesquisa, parte da perspectiva dos estudos dialógicos, em que a língua não é considerada instrumento informacional transparente, mas polissêmica e ideologicamente marcada.

A linguagem, pois, exerce um papel determinante para a observação e a compreensão de qualquer atividade por parte do analista, se considerarmos que é através dela – seja em forma de pensamento, fala interior ou verbal – que o trabalhador executa seu trabalho profissional, constituindo-se agente de uma atividade laboral.

Nesta perspectiva, o trabalho não apenas ganha significado, mas, sobretudo, é ressignificado pelas práticas de linguagem que se instauram no interior/exterior de qualquer

atividade. Daí resulta a importância de estudar a linguagem no/e sobre o trabalho, aspecto que será desenvolvido no capítulo 2, sub-tópico 2.3 A relação trabalho, linguagem e discurso.

Partindo de tais observações, pontuamos ainda a relevância do estudo discursivo da linguagem postulada como um meio de acesso dialógico e complexo, às diversas realidades que envolvem os sujeitos envolvidos sempre numa atividade responsiva no mundo do trabalho em que estão inseridos.

Acreditamos ainda que observar como os docentes atribuem/constroem sentidos, no discurso sobre a organização didática, em relação às normas de trabalho e sobre o processo de renormalização, expressos em forma de enunciados concretos, pode favorecer a reflexão e a compreensão da atividade por parte do profissional, possibilitando a ele, ao mesmo tempo, compreender melhor suas ações, a gerência das tarefas, ressignificando as normas de trabalho e atribuindo a elas valores até então não explicitados por parte dos trabalhadores docentes.

Esse estudo se vincula à linha de pesquisa “Análises do Discurso”, mais especificamente, ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Sociedade, Saúde e Trabalho, sob a coordenação da professora doutora Maria Cristina Hennes Sampaio, que, entre outros objetivos, partindo da materialidade linguística, discute a produção e a circulação dos discursos em diferentes esferas e nas relações sociais de trabalho, considerando a relação constitutiva entre linguagem, sujeitos, ideologia, história na produção de sentidos. O presente estudo está organizado da seguinte forma:

Na introdução, situamos o contexto da pesquisa, os objetivos e as linhas teóricas gerais.

No capítulo 2, apresentamos os fundamentos teóricos advindos da Ergologia para a compreensão do trabalho como atividade, bem como os conceitos de normas antecedentes, renormalização e dramáticas do uso de si e a relação entre linguagem trabalho e discurso.

No capítulo 3, apresentamos um panorama acerca da temática do trabalho docente no Brasil bem como a caracterização da atividade docente tanto na perspectiva ergológica como no contexto particular do IFRN, ressaltando a importância das normas antecedentes, principalmente em relação ao documento Organização Didática.

No capítulo 4, apresentamos as linhas gerais da teoria dialógica da linguagem, e as principais noções teóricas e filosóficas que nortearão nosso estudo, tais como o enunciado concreto, as relações dialógicas, tema e significação, acentos apreciativos e ato ético e responsável.

No capítulo 5, apresentamos os princípios metodológicos de nossa pesquisa, caracterizando o método dialógico e sua importância. Além disso, descrevermos ainda a

constituição dos corpora, o perfil dos docentes entrevistados, a caracterização do documento Organização Didática e os procedimentos de coleta de dados.

No capítulo 6, fazemos uma análise dialógica do fenômeno em estudo, buscando compreender e interpretar, em consonância com as temáticas que se sobressaem nos discursos destes trabalhadores docentes, os sentidos atribuídos às normas envolvidas em seus fazeres como valoração, funcionalidade, problemas, as lacunas e a emergência das dramáticas de si em relação às normas de trabalho e as estratégias de renormalização em seus atos responsáveis, materializados em seus discursos.

Nas considerações finais, retomamos a reflexão dos principais temas discutidos ao longo de nosso estudo, procurando avaliar os caminhos sinalizados nos discursos dos trabalhadores docentes para uma melhor compreensão e aperfeiçoamento de seus fazeres no âmbito institucional e da educação, sugerindo possíveis estudos posteriores.

2 O TRABALHO NA PERSPECTIVA ERGOLÓGICA

No trabalho, há sempre uma espécie de destino a viver
(Schwartz, 2010, p.191)

2.1 A ERGOLOGIA, ORIGENS E FUNDAMENTOS

A palavra ergologia vem do grego *ergon*= trabalho e *logos*= estudo. Esse termo surgiu na França, no final da década de 70, início dos anos 80, cunhado por um grupo de estudiosos de diversos campos de conhecimento (sociologia, filosofia, ergonomia, engenharia, psicologia etc.) que buscavam compreender as modificações sofridas pelo trabalho no espaço laboral com o objetivo de aproximar a cultura acadêmica da cultura do mundo do trabalho.

O filósofo Yves Schwartz (1998; 2000; 2002; 2010; 2011) é um dos precursores da Ergologia francesa, que surge como um campo pluridisciplinar, o qual encontra muitos de seus fundamentos na Ergonomia da Atividade Francesa, Alain Wisner (1987) e Jacques Duraffourg (1977), na Filosofia, Georges Canguilhem (2009), e na Medicina/Psicologia, Ivar Oddone (1981). Esses pesquisadores desenvolveram importantes estudos que buscavam uma melhor compreensão do trabalho humano.

No Brasil, o interesse pela Ergologia remonta o ano de 1996, quando foram iniciadas as primeiras missões científicas francesas no Brasil e a formalização do acordo CAPES-COFECUB, com o projeto intitulado *Atividades de linguagem em situação de trabalho*, envolvendo diversas universidades brasileiras (PUC-SP, PUC-Rio e a UERJ) e francesas (Provence e Rouen) (SAMPAIO *et al*, 2020).

Dois anos depois, em 1998, foi criada a Rede de Discussão *Análise Pluridisciplinar do Trabalho – RAPT*, composta por professores/pesquisadores de diversas instituições e universidades brasileiras³ que tinham como objetivos comuns:

[...] formar pesquisadores ergologistas, criar disciplinas sobre esta abordagem nos programas de pós-graduação brasileiros em diferentes áreas do conhecimento; realizar estágios na França, nas modalidades de pós-doutorado, doutorado-sanduiche e missões de estudo bi-laterais; desenvolver pesquisas e projetos integrados; fomentar a cooperação interinstitucional e internacional e outras interlocuções; promover Encontros Franco-Brasileiros de Análise

³ A Fundação Oswaldo Cruz, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Universidade Federal Fluminense, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Mato Grosso, a Universidade Federal da Paraíba, a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal de Pernambuco.

Pluridisciplinar do Trabalho; realizar publicações conjuntas, tais como a Revista Franco-Brasileira de Ergologia, criada em 2005 (SAMPAIO *et al*, 2020, p.2-3).

Para Souza-e-Silva e Faïta (2002), dentre os fatores que podem explicar o surgimento desse interesse, está a importância que as atividades simbólicas passaram a ter na execução do trabalho real, no último quarto do século XX, quando Faïta (2002), a relação trabalho/linguagem passou a constituir-se em um “novo objeto de atenção” por parte de linguistas e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. A partir desse período, foi possível observar o efeito das mudanças que sobreviveram ao universo da organização do trabalho através das quais, de modo diversificado, mas contínuo, impôs-se, de forma incontornável, o *locus* e o papel privilegiado do ‘fator humano’ no trabalho.

Os conceitos de trabalho prescrito e trabalho real bem como a constatação da existência de uma distância entre ambos são originários de estudos ergonômicos. Do campo da filosofia, os estudos ergológicos aproveitaram a ideia de que o ser humano busca sempre renormalizar suas ações em relação ao seu meio de vida e trabalho como forma de garantir sua saúde e como expressão de sua singularidade diante do mundo. Já da medicina e da psicologia, a ergologia aproveitou as contribuições do médico e psicólogo Ivar Oddone que, a partir da experiência de um contexto histórico singular, denominado comunidade ampliada, buscou compreender as aproximações e as articulações possíveis entre os saberes do mundo do trabalho (operário) e do mundo acadêmico.

Por conseguinte, todas as referidas áreas do conhecimento formam um campo pluridisciplinar com base no qual os estudos ergológicos buscam investigar e compreender o trabalho humano como atividade industrial.

Na definição de Schwartz e Durrive (2007b, p.19), “não se trata de uma nova ciência ou disciplina, mas de um modo de encaminhamento inovador para abordar a atividade humana”. Os autores ainda observam que a ergologia trata-se de “*um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las*” (2007b, p.25). Assim, parece-nos não ter havido, a princípio, uma busca pelo reconhecimento de tal projeto como disciplina ou campo teórico de demarcação estrita, mas, sim, a compreensão do trabalho como atividade humana.

Como pontuamos anteriormente, a Ergologia teve uma de suas influências basilares na Ergonomia da Atividade de linha francesa. A seguir, descrevemos alguns aspectos abordados por essa disciplina e suas implicações no campo da Ergologia.

Considerando a importância da atividade para o conceito de trabalho, os pesquisadores da Ergonomia buscam observar os determinantes das situações de trabalho, seus componentes e suas implicações para o fazer dos trabalhadores. Nessa perspectiva, são considerados os diversos componentes que constituem a atividade de trabalho, desde as condições materiais como espaço físico, instrumentos, objetos, bem como aspectos relacionados à organização da atividade, manuais, protocolos, legislação de segurança, normas técnicas e ainda as condições socioculturais dos trabalhadores.

A observação desses aspectos tem como objetivo a implementação dos aparatos técnicos e o favorecimento dos processos de produção, buscando o maior conforto, segurança, comodidade, eficiência e, conseqüentemente, a melhoria da produção. Ao buscar compreender o trabalho para transformá-lo, a Ergonomia estabelece uma relação entre o que o homem vive no trabalho e as características desse trabalho (HUBAULT, 2004).

Um dos conceitos basilares desenvolvidos pela Ergonomia da atividade francesa é a existência de uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Hubault (2004) pontua o surgimento da Ergonomia tendo como referência essa constatação, salientando que é entre esse percurso, essa distância, que o trabalhador é convocado a se mobilizar no gerenciamento da atividade:

A ergonomia nasceu de uma descontinuidade que obriga distinguir o que se solicita ao trabalhador (a tarefa) e o que isto, para ser realizado, solicita a ele. Esta descontinuidade vem de um conflito de lógicas, e a competência do(s) operador(es) é precisamente encontrar os meios para gerenciá-los por meio de compromissos operatórios que constituem sua atividade. Nisto, a atividade participa de uma criação, um processo de emergência de uma “solução” que não resolve nada definitivamente, mas que o operador gerencia, sob uma forma necessariamente contingente e mutável, o “problema” que a exigência de produzir (questão desempenho) lhe coloca continuamente (HUBAULT, 2004, p.106-107).

Na citação acima, observa-se uma a relação entre trabalho prescrito (tarefa) e trabalho realizado (o resultado da tarefa). A importância do trabalho prescrito é incontestável em certa medida, pois ele delinea e circunscreve o que deve ser o trabalho. Ele estabelece uma forma relativamente estável que orientará o trabalhador na realização da tarefa, pautada em exigências e objetivos a serem alcançados. A ausência de prescrições levaria o trabalhador, a cada momento de realização do trabalho, a criar orientações e sequências para executar o ofício, o que, de certo modo, demandaria um demasiado esforço físico e psicológico, comprometendo sua saúde e seu bem-estar na atividade de trabalho.

O trabalho real, por sua vez, se apresenta como a parte visível da atividade, ou seja, o que de fato é realizado nas condições reais num determinado tempo e espaço em que se desenvolveu a situação laboral. Sua importância está no fato de ser uma ação única e singular, em que se manifestam as estratégias de ação, regulação e antecipação da realidade laboral (GUÉRIN *et al*, 2001, p.18). Trata-se da parte visível da tarefa realizada que nunca corresponde exatamente àquela pensada e delineada na prescrição.

A riqueza da atividade de trabalho, para a Ergonomia, está justamente na distância entre trabalho prescrito e trabalho realizado, pois é nesse espaço, nessa lacuna, que se manifestam as tensões, os conflitos e as contradições inerentes a qualquer atividade de trabalho. Em certa medida, o meio em que o trabalho se realiza tem infidelidades⁴ (CANGUILHEM, 2009), ou seja, barreiras, coerções, lacunas, as quais não estão e nem podem estar presentes nas prescrições ou nas antecipações formuladas sobre o trabalho a ser realizado. Essas infidelidades do meio são espaços em que o trabalhador tem a possibilidade de deixar sua marca, de inventividade e criatividade.

Tendo em vista as observações acima, na visão ergonômica, cabe ao analista do trabalho tentar compreender a complexidade dos fatores que compõem o real da atividade de forma a minimizar os possíveis desconfortos e fontes de estresse para o trabalhador na realização de sua atividade sempre estabelecida entre o singular e o coletivo.

De acordo com o ergonomista Daniellou (2004), trabalhar não é simplesmente executar normas, mas gerir as infidelidades apresentadas pelo meio de forma a resguardar a saúde, a segurança e a confiabilidade do trabalhador.

No caso especificamente da saúde, conforme destaca Canguilhem (2009) essa não é a capacidade simplesmente de o ser humano adaptar-se ao meio, mas sobretudo a capacidade de criar normas frente às infidelidades característica do meio. Nessa perspectiva, a vida está ligada à atividade normativa. Ser normativo é a capacidade de produzir outras formas de ajustamento na recusa pela fixidez, ou seja, formas singulares de ajustamento ao meio. Consequentemente, ser sadio significa não apenas ser normal em situações determinadas, mas ser também normativo. Assim sendo, “o que caracteriza a saúde é a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir novas normas em situações novas” (CANGUILHEM, 2009, p.148)

⁴ Segundo Durrive e Schwartz (2018, p. 22) o meio é infiel à ideia que se faz dele: em outros termos, ele se submete a mudanças permanentes (...). Aquele que trabalha descobre logo que o meio é infiel à ideia que se fazia dele e isso o leva, de certa maneira, a ser infiel ao que lhe é demandado. Se tudo muda, é impossível, então obedecer ao pé da letra, sob pena de fracassar na missão que nos é confiada.

A Ergologia, considerando esses apontamentos advindos da Ergonomia da atividade, amplia tais considerações e propõe um olhar para a atividade de trabalho que vá além das execuções das prescrições e da observação dos procedimentos. O trabalho humano, na perspectiva ergológica, deve ser analisado como uma atividade industriosa que mobiliza o ser humano, também industrioso, convocando-o a agir no e sobre o mundo.

Para Schwartz (1996), a ergonomia pode ser concebida como propedêutica para uma nova epistemologia interessada na atividade como trabalho humano. Na visão ergológica, o conceito de trabalho prescrito é reformulado como *normas antecedentes*.

Tellez e Alvarez (2004, p.73-74) salientam a ampliação do termo de trabalho prescrito para normas antecedentes, observando que o conceito proposto pela Ergologia é mais abrangente e abarca diversos aspectos das situações de trabalho, não pontuadas no conceito de trabalho prescrito. Segundo as autoras, (TELLEZ e ALVAREZ, 2004) podem ser destacados três elementos característicos das normas antecedentes:

- 1) Trata-se de aquisições de inteligência, da experiência coletiva e dos poderes estabelecidos.
- 2) São construções históricas analisadas como patrimônio cultural e científico.
- 3) Têm uma dimensão de valores que transcendem a questão monetária e se posicionam na esfera do político, dos debates e dos conflitos, ou seja, são elementos permeados por valores, cultura e ciência em âmbito coletivo e social.

Essas características não são pontuadas pela Ergonomia ao designar o trabalho prescrito e indicam a complexidade que envolve o termo normas antecedentes, segundo a ergologia.

As normas antecedentes buscam ainda enquadrar as atividades humanas dentro de um modelo sendo produzidas pela história dos grupos sociais na vida coletiva. Neste sentido, elas são investidas por relações sociais e por relações de poder, como já apontado.

Schwartz (2011) observa que, antes mesmo de o trabalhador se engajar no fazer, ele se confronta com as normas antecedentes, que abarcam não somente as prescrições, mas também os procedimentos, os constrangimentos, as relações de autoridade, os saberes técnico-científicos, as regras jurídicas, as experiências capitalizadas que envolvem a situação e o contexto laboral em que se a atividade se desenvolve.

Assim, por exemplo, um docente, antes mesmo de ingressar numa sala de aula para desenvolver certas atividades de ensino, já se depara, anteriormente, com um contexto particular e coletivo do qual a escola/instituição de ensino faz parte. Esse contexto foi construído sócio-historicamente tendo como referência normas antecedentes. No caso da educação brasileira, por exemplo, as instituições de ensino obedecem à legislação brasileira

sobre educação, que é oriunda, em primeira instância, do Ministério da Educação, MEC, e dos órgãos e secretarias a ele vinculados.

Em contextos mais específicos, dependendo do sistema de ensino adotado, federal, estadual, municipal ou privado, há outras legislações, prescrições e uma cultura institucional própria, derivada de saberes e conhecimentos próprios e particulares, construídos e sedimentados ao longo da história de determinada instituição. Não podemos esquecer ainda dos coletivos dos trabalhadores e que, de certa forma, incidirão no trabalho realizado nesse contexto.

Dessa forma, as normas antecedentes estão inscritas em contextos diversos, e o trabalhador, em sua atividade, deve se orientar por elas.

Outro ponto de diferença básica entre a Ergonomia e a Ergologia, segundo, Nouroudine (2011), está no enfoque epistemológico. Na Ergonomia da Atividade, o princípio epistemológico maior está na produção de saber sobre trabalho, mais precisamente, na distinção entre o prescrito e o real. Em Ergologia, o princípio epistemológico central está na produção de saber sobre a atividade humana apoiada na dialética entre normas antecedentes e a *renormalização*, ou seja, entre as normas e o modo particular e singular como cada trabalhador interpreta e reinterpreta as ações direcionadas para a execução de determinada tarefa (NOUROUDINE, 2011).

Essa distinção epistemológica implica, conseqüentemente, a concepção de trabalho que, para a Ergologia, reside no fato de ser esse um espaço de conflitos incessantes, os quais favorecem o desenvolvimento do ser humano. Schwartz (2011), ao observar o trabalho como atividade, salienta que se trata de uma atividade industriosa, pois não é simples e jamais será o puro encadeamento de normas, de procedimentos, pensados anteriormente sem a pessoa que realiza o trabalho. Segundo o autor (SCHWARTZ, 2011):

Uma atividade de trabalho é sempre um lugar, mais ou menos infinitesimalmente, de reapreciação, de julgamentos sobre os procedimentos, os quadros, os objetos de trabalho, e por aí não cessa de ligar um vaivém entre o micro do trabalho e o macro da vida social cristalizada, incorporada nessas normas. Vaivém que não deixa incólume nenhum dos níveis. O que quer dizer que a história da vida econômica, política, social, não pode ser escrita sem um olhar sobre esses múltiplos vaivéns. (SCHWARTZ, 2011, p. 8).

No trecho acima, percebe-se a complexidade que envolve a atividade de trabalho sempre realizada e ancorada na conjugação entre os contextos micro e macro, em que, não somente as normas de trabalho são valorizadas, mas, principalmente, a articulação de tais normas com o contexto sociocultural e político que perpassa e estrutura as normas.

A seguir, apresentamos outro conceito cunhado pela ergologia, que é a renormalização e seu papel na atividade de trabalho.

2.1.1 A renormalização

Na concepção ergológica, toda atividade humana se estrutura como um nó de debates entre as normas antecedentes e as tentativas de renormalização na relação com o meio, seja ele da vida ou da atividade laboral. Assim, a ergologia define a renormalização como a gestão das variabilidades das lacunas deixadas pelas normas diante das reais condições laborais apresentadas:

As renormalizações são as múltiplas gestões de variabilidades, de furos das normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que toda situação de trabalho requeira, sem, no entanto, jamais antecipar o que elas serão, na medida em que essas renormalizações são portadas por seres e grupos humanos sempre singulares, em situações de trabalho, elas mesmas também sempre singulares (SCHWARTZ, 2011, p.8).

No fragmento acima, percebemos, na definição de renormalização, sua relação com os furos das normas, ou seja, espaços, lacunas, vazios entre a norma e sua execução, que possibilitam e convocam o trabalhador a reapreciar o que lhe é (im)posto, a reinterpretar os prescritos em relação à tarefa a ser realizada, imprimindo-lhe seu modo particular de ação, na observância das normas e na realização do trabalho real. Ou seja, na realização da tarefa diante da situação laboral concreta e dos instrumentos materiais ou psicológicos disponíveis ou ausentes para realização da atividade.

Outro ponto interessante, na definição acima, é o fato de que a renormalização não pode ser antecipada, já que ela só acontece no momento em que o trabalhador, na situação única e irrepetível, é convocado a agir segundo as normas antecedentes. A importância da renormalização, na perspectiva ergológica, também está no fato de ela ser responsável pela manutenção da história e da singularidade do trabalhador quando convocado a agir. Segundo Schwartz e Durrive (2009):

Para agir no mundo, a antecipação total (a padronização) é impossível, é necessário alguém capaz de fazer uso de si para gerir o que não foi pensado antecipadamente. O ser humano em atividade não cessa de renormalizar, de arbitrar diante do furo de normas ou da inadaptação e da rigidez das normas antecedentes. Agindo isso, ele somente faz aumentar a variabilidade da situação inicial, distanciando-se cada vez mais da perspectiva “invisível” da padronização. Ele produz, assim, a singularidade, a história, via renormalizações (SCHWARTZ, DURRIVE, 2009, p. 256).

O trecho acima salienta para outra característica da renormalização, o da continuidade. Ou seja, o ser humano está em contínua renormalização diante, não somente da atividade laboral, mas, sobretudo, da vida; das situações vivenciadas, que não podem ser antecipadas.

Nesse sentido, a renormalização ganha também *status* de bem-estar, por se tratar, em certa medida, de um recurso essencial para adaptação do homem ao meio sempre variável, infiel e imprevisível. No exercício do ato de renormalizar é que se produz a singularidade do humano e consequentemente do desenvolvimento de sua história. No enfrentamento da realidade concreta, seja no trabalho ou na vida, de uma forma geral, o ser humano é convocado a renormalizar, ou seja, a interpretar e a reinterpretar normas, mobilizando e construindo saberes diversos, que se sedimentam ao longo da história.

No caso da atividade docente, por exemplo, em uma aula prática no laboratório, a falta de um reagente ou outro elemento pode interferir na tarefa proposta, mas, os recursos utilizados pelo docente para “dar conta” da aula proposta podem ser considerado uma estratégia de renormalização da atividade. A reorganização do planejamento inicial do docente, para determinada turma ou série, em função de uma atividade de caráter diagnóstico, pode também ser considerada um exemplo de renormalização ou de estratégias renormalizadoras no contexto educacional, já que o trabalhador, diante de situações inesperadas, busca gerenciá-las considerando escolhas e decisões na tentativa de solucionar as demandas apresentadas no momento da realização da tarefa. Nessas escolhas muitas vezes o trabalhador recorre aos saberes da prática, às experiências particulares acumuladas ao longo da vida ou também orientado pelo saber do coletivo e profissional construído e sedimentado pelo coletivo de trabalho.

Em nosso estudo, buscaremos observar nos discursos dos docentes sobre as normas de trabalho contidas na organização didática do IFRN, as principais estratégias de renormalização elencadas nas experiências vivenciadas pelo trabalhador em relação ao documento.

2.1.2 As dramáticas do uso de si

Nesse sentido, diante do ato de escolher, de decidir, de gerir as infidelidades do meio, instala-se o *drama* vivenciado pelo trabalhador posto entre as normas antecedentes, criadas geralmente por instâncias alheias à situação real e às condições reais da atividade (materiais disponíveis, espaço, tempo). Conforme observa Trinquet (2010), a distância entre o prescrito e o realizado favorece a emergência de um espaço criativo em que a subjetividade do trabalhador é evocada, e é nesse contexto que se instauram as dramáticas do uso de si:

É esta gestão da distância entre o trabalho prescrito e o real que cria, que está na origem do que os psicólogos e os psiquiatras do trabalho chamam: a subjetividade do/no trabalho. É nesse momento que se expressam a personalidade, a individualidade, a história sempre singular, tanto individual quanto coletiva daqueles que participam, em tempo real. São todas as vantagens e inconveniências, e mesmo todos os dramas resultantes daí que, na ergologia, nomeamos de: dramáticas dos usos de si (TRINQUET, 2010, p. 98).

No trecho acima, percebe-se ainda que na expressão dessa subjetividade há uma conjugação da história individual e coletiva do trabalhador. Segundo Schwartz (2010e), o sujeito escolhe a si mesmo e precisa arcar com as consequências de tal escolha, seja o resultado positivo ou não esperado. Na perspectiva ergológica, o risco é inerente ao viver e não pode ser eliminado na atividade humana. Correr riscos permite o ser humano a mudança, a adaptação ativa e o desenvolvimento da criatividade.

Para Nouroudine (2004), a saúde do trabalhador não está ligada à ausência de riscos, mas à sua capacidade de enfrentá-los com a gestão ligada à sua história, à sua experiência, ao seu conhecimento adquiridos, tanto de maneira formal quanto informal.

De acordo com Schwartz e Durrive (2007b), as dramáticas do uso de si ocorrem quando eventos surgem, rompendo o ritmo das sequências habituais, antecipáveis, da vida. De onde vem a necessidade de reagir, no sentido de gerir esses eventos, fazer uso de si, ao mesmo tempo, isso produz novos eventos, que transformam a relação com o meio e com as pessoas. A situação é então matriz da variabilidade, matriz da história, porque ela engendra alguém diferente, por causa das escolhas a fazer (micro-escolhas), para gerir os eventos. É sob esse contexto que atividade aparece como uma tensão, uma dramática (SCHWARTZ, DURRIVE, 2007b) gerenciada pelo *uso de si*.

2.1.3 O Uso de si

De acordo com a ergologia, o trabalho nunca é pura execução, pois o meio é sempre infiel e tal infidelidade é gerida com o *uso de si*, ou seja, consoante as escolhas e decisões tomadas pelo trabalhador no momento do gerenciamento da tarefa em observância às normas antecedentes. O uso de si pode ser configurado de duas formas: o uso de si por si ou o uso de si pelos outros.

O uso de si por si refere-se às escolhas próprias do trabalhador de acordo com seus valores, suas experiências, suas vivências e sua história. Trata-se do modo subjetivo como o

trabalhador busca “fazer de outra forma” ou busca interpretar as normas antecedentes diante da situação de trabalho.

O uso de si pelos outros leva em consideração um conjunto de estatutos socioculturais, uma vez que o trabalhador nunca realiza a atividade sozinho, isolado de um contexto social e do coletivo de trabalho. Assim, as escolhas e decisões tomadas na gerência das normas e nas renormalizações são orientadas pelos outros que compõem a situação de trabalho (colegas de trabalho, avaliadores/supervisores do trabalho, os autores das normas, os que pagam pelo trabalho *etc*). Nesse sentido, como já frisamos acima, em relação às dramáticas, no uso de si há sempre uma conjugação entre o individual e o coletivo, na configuração da singularidade impressa no processo de renormalização da atividade.

Se acreditarmos que as normas ou as prescrições são exatas e conseguem contemplar e controlar todas as etapas para execução da tarefa, não haveria as variabilidades do meio, ou seja, a qualquer momento, em qualquer tempo e espaço, a repetição de uma atividade teria o mesmo resultado.

Contudo, como já constatado pela Ergonomia da atividade de linha francesa, tal possibilidade não existe, pois estamos lidando com o ser humano em situação de trabalho e, nessa perspectiva, torna-se impensável, no campo do humano, a ausência de variabilidades, já que cada situação vivenciada é única, o ser humano também é único e a cada nova situação seu comportamento também varia.

Assim, diante das variabilidades do meio, bem como de suas infidelidades, é preciso, a cada nova situação, tomar decisões singulares e coletivas, por parte do trabalhador, no espaço laboral, tendo em vista que as normas não dão conta das possíveis invariabilidades que surgem a cada situação de trabalho.

Diante dos vazios ou furos das normas antecedentes, o trabalhador é convocado a renormalizar tais normas, ressingularizá-las de modo a conseguir realizar seu ofício. Na gestão desse meio infiel, o trabalhador faz o uso de si, *per si ou pelos outros*, utilizando de suas habilidades, de suas experiências singulares e coletivas acumuladas ao longo da vida, de seus saberes adquiridos, tanto de modo formal quanto informal, e dos recursos disponíveis no momento e no espaço da atividade laboral.

Nesse sentido, segundo Schwartz, todo trabalho é mais ou menos uma provocação para fazer uso de si mesmo quando não é solicitado. Entre a norma e o trabalho real está o trabalhador que, diante de uma situação laboral específica, é convocado a agir, a fazer escolhas, levando em consideração os meios e as condições reais impostas no momento de sua ação.

Em nossa pesquisa, buscaremos observar nos discursos dos docentes como essas dramáticas emergem ao falarem sobre as dificuldades ou lacunas apontadas no documento organização didática. Acreditamos que tal reflexão pode ajudar o docente a perceber a complexidade que envolve sua atividade bem como as escolhas e decisões tomadas no espaço laboral.

2.2 A TEMÁTICA DA RENORMALIZAÇÃO E DAS DRAMÁTICAS DE SI, NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Com o objetivo de situar nosso estudo, fazemos, a seguir, uma breve revisão bibliográfica sobre a temática no que se refere aos estudos ergológicos, principalmente no que tange à renormalização e ao uso de si, no campo educacional.

Na última década, podemos perceber no Brasil um aumento pelo interesse dos estudos ergológicos no campo da educação. Trabalhos variados, como os que observamos a seguir, sob diferentes enfoques, buscam lançar luz sobre o trabalho docente, suscitando discussões na tentativa de refletir sobre a complexidade dessa atividade e dos sujeitos que dela participam.

Alves (2009) observou o uso de si e a circulação de valores, saberes e competências na atividade docente, nos anos iniciais de uma escola privada do ensino fundamental da cidade de Belo Horizonte. Por meio da autoconfrontação e da instrução ao sócio, a autora faz uma análise das *dramáticas*⁵ emergentes e da riqueza das invenções cotidianas dos docentes no desenvolvimento da atividade.

Vargas e Martins (2009) estudaram o uso de si na atividade docente, mais especificamente a atividade do professor substituto, em uma universidade pública do sudeste do país. Os resultados a que os pesquisadores chegaram evidenciam as dificuldades encontradas pelo professor substituto, como, por exemplo, excesso de carga horária, designação de disciplinas não pertinentes à área de formação, bem como falta de abertura para participação nos colegiados, resultando na precarização das condições de trabalho dos professores substitutos. Diante de tais dificuldades, os autores (VARGAS E MARTINS, 2009) descrevem as estratégias utilizadas pelos docentes no desenvolvimento de suas atividades, levando em consideração as normas antecedentes e as tentativas de renormalizá-las.

⁵ Nas palavras de Schwartz (2008), a utilização da palavra “dramática” quer dizer que há uma história que se passa, história que não estava prevista a princípio, mas que não é necessariamente trágica.

Em outro estudo, Auarek (2012) buscou compreender as relações estabelecidas entre professor e aluno num laboratório de ensino em uma escola de Educação Profissional de nível médio. A autora (AUAREK, 2012) enfatizou, em sua pesquisa, o engajamento dos sujeitos na execução de suas atividades, bem como o fator imprevisto como fonte de riqueza e dinamismo para a prática educativa e para a circulação de saberes evocados pelas dramáticas de si.

Reginatto (2015) observou a atividade docente na modalidade EaD sob um enfoque dialógico em interface com a ergologia. Em seu estudo, buscou salientar as particularidades dessa atividade em uma instituição de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul. Por meio da análise do discurso dos enunciados dos professores, a pesquisa apontou a forma como se dá a interlocução desse profissional com os outros profissionais e os alunos da instituição. Os resultados sugerem heterogeneidade de posicionamentos quanto à atividade docente na modalidade EaD. Nesta perspectiva, alguns resultados que merecem destaque no referido estudo foram o caráter colaborativo que tal modalidade requer dos sujeitos envolvidos na atividade, o que parece evidenciar maior complexidade e um caráter singular desta atividade quando comparada à modalidade presencial. Além disso, também chamou a atenção do pesquisador (REGINATTO, 2015) a dinâmica emergente das *dramáticas* instauradas na execução do trabalho diante das normas antecedentes.

Sobre o trabalho docente do profissional de Língua Portuguesa, mais especificamente, Hinz (2015), em seus estudos, fez uma análise dialógica do discurso acerca da relação entre saberes investidos e saberes instituídos destes profissionais. A autora observou como os docentes de Língua Portuguesa, em serviço e formação, lidam com as normas antecedentes e as renormalizações, buscando compreender a complexidade desta atividade e desvelar as concepções de linguagem subjacentes às práticas desses profissionais e de como a relação entre saberes práticos e investidos são expressos em seus discursos. Os resultados evidenciaram um diálogo de caráter complexo e conflituoso, tanto entre os docentes em serviço quanto entre os profissionais em formação, o que se fazia refletir na tensão entre as vozes sociais oriundas do ensino tradicional e as vozes oriundas dos estudos linguísticos contemporâneos, o que acabou por influenciar a construção de saberes investidos daqueles profissionais.

Também Souza (2016) buscou observar as imagens discursivas construídas na fala de docentes de idiomas de cursos livres, considerando três blocos temáticos: saberes de formação, saberes da experiência e tensão entre o trabalho prescrito e o real. Os resultados obtidos sinalizaram para o trabalho docente como uma construção permeada pela formação e pela experiência em um processo inacabado, dinâmico e vivo em consequência do debate das normas.

Por fim, Freitas (2017) analisou a produção de subjetividades no trabalho docente no curso de administração de uma Universidade Federal no Estado do Espírito Santo. Para esse fim, utilizou entrevistas semiestruturadas e o método de instrução ao sócia, analisando como os docentes reagiam, discursivamente, às condições de trabalho, à relação em sala de aula com os alunos bem como às normas antecedentes e renormalizações. A pesquisa revelou que a atividade é marcada pela imprevisibilidade, pela diversidade ideológica e pela necessidade de constante inovação na execução das atividades. Dessa forma, segundo o estudo, a produção de subjetividade está entrelaçada com o processo de renormalização das prescrições, o que torna o trabalho possível e vivível.

Por conseguinte, na revisão da literatura acima descrita, pode-se observar a diversidade de estudos sobre a atividade docente na perspectiva ergológica. Entretanto, salientamos que poucas são as pesquisas com viés discursivo-dialógico sobre a temática, bem como sobre o discurso docente sobre o processo de renormalização.

Assim, acreditamos na relevância de tal discussão, sobretudo com uma base teórica de natureza dialógico-discursiva para compreensão do fenômeno da atividade docente.

Outro fator de relevância de nossa pesquisa, sobretudo de cunho institucional, é o fato de a Organização de Didática do IFRN, na condição de documento de caráter normativo, ainda não ter sido explorado no campo dos estudos da linguagem. Com o presente estudo, buscamos ainda contribuir para o desenvolvimento das pesquisas dialógico-discursivas em interface com os estudos ergológicos para a análise do trabalho docente.

Acreditamos que levar o docente a refletir e a perceber, por meio de seu discurso, as pequenas escolhas e decisões tomadas no dia a dia de sua atividade e, consequentemente, os pequenos dramas que se instauram na gerência das normas, de forma corriqueira e, muitas vezes, inconsciente, pode contribuir para que o profissional perceba a complexidade que envolve sua atividade, atribuindo sentidos até então desconhecidos.

Se pensarmos a complexidade de elementos que estruturam e constituem o trabalho docente, como veremos adiante, conceitos ergológicos como normas antecedentes, renormalização, uso de si e dramáticas de si, tornam-se interessantes para análise e compreensão da atividade do professor, pois, assim como a grande parte dos trabalhadores, de uma forma geral, esses profissionais, em sua maioria, desconhecem os elementos que estão envolvidos e que estruturam sua atividade como trabalho.

2.3 A RELAÇÃO TRABALHO, LINGUAGEM E DISCURSO

Como forma de abordar os aspectos inerentes à relação entre linguagem e trabalho, Lacoste (*apud* NOUROUDINE, 2002, p.17) criou a tripartição “linguagem como trabalho”, “linguagem no trabalho” e “linguagem sobre trabalho”, cuja distinção permite que se destaque a ligação do sujeito na relação linguagem/trabalho.

Para Nouroudine (2002):

Os três aspectos da linguagem estão na estreita ligação como práticas languageiras na situação de trabalho considerada de maneira global, porém cada um deles apresenta problemas de ordem prática e epistemológica bem distintos. Essa abordagem analítica do real apresenta a vantagem de permitir identificar mecanismos de funcionamento da relação trabalho/linguagem, contribuindo para o conhecimento, e tal facilidade metodológica permitirá, sem dúvida, ter em vista uma ação transformadora mais bem focada sobre os constituintes do trabalho, entre os quais a linguagem (NOURAUDINE, 2002, p. 18).

Como pode ser observado na citação acima, para Nouroudine (2002), o que parece estar no cerne da questão é a inserção do sujeito-trabalhador em situação de trabalho, considerando a complexidade da relação trabalho/linguagem. Essa questão conduz, necessariamente, ao debate sobre as condições de produção de saber.

Em nossa pesquisa, privilegiamos a dimensão da “linguagem sobre o trabalho”, uma vez que analisamos o discurso dos docentes de Língua Portuguesa sobre a norma de trabalho denominada *Organização Didática* do IFRN. Assim sendo, faremos uma explanação sucinta sobre essa tripartição, enfatizando a relação e a importância da linguagem sobre o trabalho em nosso estudo.

A “linguagem como trabalho” relaciona-se à linguagem como elemento constitutivo da atividade de trabalho. Diferentemente da visão taylorista de trabalho, segundo a qual o trabalho se resume à execução de tarefas otimizadas e reguladas com o objetivo de maior produtividade e lucratividade, na visão ergológica, o trabalho é uma atividade complexa que envolve várias dimensões (econômica, social, cultural, jurídica *etc.*) e propriedades inerentes à relação linguagem-trabalho, as quais afetam, de forma significativa e dinâmica, seu contexto sócio-histórico.

Para Nouroudine (2002), uma das características principais da linguagem como trabalho é ser econômica, uma vez que a interação verbal, em situação de trabalho, pode ser um meio de gestão do tempo e do trabalho. Além disso, Nouroudine (2002) destaca que a complexidade do trabalho e a complexidade da linguagem se confundem de certo modo, pois quando a linguagem

é ela mesma trabalho (funciona como parte legitimada da atividade), ela assume e revela, simultaneamente, essa complexidade. Nesse sentido, “a linguagem como trabalho não é somente uma dimensão, entre outras, do trabalho, mas ela própria se reveste de uma série de dimensões” (NOUROUDINE, 2002, p. 21). Porém, na relação trabalho/linguagem, nem toda linguagem será “linguagem como trabalho”, uma vez que existiria, segundo Nouroudine (2002), no trabalho, uma parcela de linguagem que não participa diretamente da atividade específica do trabalho.

Enquanto a “linguagem como trabalho” é expressa pelo ator e/ou coletivo, na atividade, em tempo e lugar reais, a “linguagem no trabalho” seria, antes, uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual se desenrola a atividade (NOUROUDINE, 2002, p. 22).

A linguagem, no trabalho, pode também veicular conteúdo de natureza variada e, às vezes, até bastante distanciada da atividade exercida pelos trabalhadores, tais como conversas sobre a vida pessoal, política, diversão *etc.*, ou seja, assuntos que fazem parte do dia a dia dos sujeitos (NOUROUDINE, 2002).

Para Lacoste (*apud* NOUROUDINE, 2002), a fala, no trabalho, chama também a atenção para uma realidade há muito negligenciada: o papel da linguagem na construção da atividade. Por isso o surgimento do interesse e da importância de observar e analisar as conversas dos trabalhadores no período em que trabalham.

Para Rocha, Daher e Sant’Anna (2002), estudos linguísticos que tomam por objeto a diversidade de discursos sobre o trabalho possibilitam não apenas o resgate de certa historicidade do homem no trabalho como também a construção de certo “quadro nocional possibilitado pelo tratamento conferido a esses discursos sobre o trabalho, cujo modo de existência é fundamentalmente discursivo”(ROCHA, DAHER e SANT’ANNA, 2002, p.81). Tais estudos possibilitam, sobremaneira, que tenhamos acesso à produção de categorias como trabalhador ou operário, por exemplo. Essas categorias não poderiam ser encontradas numa situação específica de trabalho, mas somente fazem sentido dentro de uma realidade discursiva, o que revela a importância também de uma abordagem que privilegie o interdisciplinar ao analisar o discurso ou os modos de organização do discurso sobre o trabalho.

Em relação à linguagem sobre o trabalho, Nouroudine (2002) destaca que ela é, muitas vezes, motivada por exigências da equipe ou da empresa para comentá-lo ou avaliá-lo para lembrar, para se justificar. A linguagem sobre o trabalho pode acontecer na empresa, nas organizações, bem como fora dela e, não raro, em momentos de ócio do trabalhador. Assim sendo, para melhor compreender o trabalhador, faz-se necessário compreender quem ele é, de

onde e para quem ele fala, uma vez que a linguagem, em si mesma, nem sempre evidencia, claramente, os sentimentos humanos.

Já para o linguista e ergologista Daniel Faïta (2002, p.50), a fala no trabalho e a fala sobre o trabalho são marcadas, tanto uma quanto outra, pela relação que mantêm “com a ação [...] a competência e os saberes dos sujeitos”, que se incorporam, “simultaneamente, às maneiras de dizer e às maneiras de agir, orientadas a um objetivo comum”. Tais práticas languageiras, por vezes, se aproximam, se distanciam e se entrelaçam, permitindo que o conhecimento seja disponibilizado em prol da realização, ou não do trabalho.

Feitosa (1998), analisando a forma como a linguagem permeia o espaço laboral e a vida social, destacou em seus estudos sobre os registros escritos no ambiente de trabalho que as práticas escritas podem assumir perspectivas operacionais, gerenciais formativas ou institucionais. Segundo a autora (FEITOSA), neste contexto:

As falas sobre o trabalho não se desenvolvem sem um universo de cumplicidade, de partilhamento, de experiências, de enraizamento, de vivência, sem ocasiões e motivos que só existem no trabalho. São naturais, situadas, e não um tema que o estudioso impõe ao trabalhador. As falas no trabalho vão além da atividade operativa, do plano estrito das tarefas, articulando dimensões múltiplas da vida social (FEITOSA 1998, p. 37).

No presente estudo, foi observado o modo como os docentes de Língua Portuguesa do IFRN constroem e atribuem sentido à norma Organização Didática, ao enunciarem/produzirem discursos sobre o documento, estabelecendo relações dialógicas de sentido com o fazer cotidiano na instituição, sobretudo no processo de renormalização da atividade docente.

Acreditamos, pois, que propiciar ao trabalhador a oportunidade de falar sobre seu trabalho docente e as características de seu ofício pode favorecer uma melhor compreensão da sua própria atividade, das diversas ações que são mobilizadas no/pelo espaço laboral e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento profissional.

No capítulo seguinte, apresentamos a perspectiva de trabalho docente em que nos pautamos, bem como nosso entendimento do papel das normas neste contexto laboral.

3 O TRABALHO DOCENTE

Quando não formos mais perturbados com as questões do trabalho, será preciso nos inquietarmos seriamente a respeito da nossa humanidade. Jacques Durraffourg

A temática sobre o trabalho docente é vasta e multifacetada em termos de sua abordagem, assim faz-se necessário situá-la dentro de nosso estudo. Primeiramente, fazemos um panorama histórico do surgimento do tema no Brasil e as principais contribuições dos pesquisadores brasileiros. Em seguida, enfatizamos a abordagem adotada em nosso estudo e suas contribuições para o campo ergológico.

3.1 O TRABALHO DOCENTE: UM PANORAMA DA TEMÁTICA NO BRASIL

O trabalho docente ao longo dos anos, segundo Bronckart e Machado (2004) e Tardif e Lessard (2005), foi concebido como um dom, uma missão no imaginário social. Essa concepção sedimentada ao longo dos anos, segundo os autores, dificultou, por muito tempo, a compreensão da complexidade dos elementos que envolvem tal atividade, e, conseqüentemente, sua estruturação.

Segundo Oliveira (2003) e Mancebo (2007), no Brasil, o interesse de pesquisadores pela temática do trabalho docente surgiu na década de 1970. Estudos nesse período buscavam compreender a relação do trabalho docente com outras categorias profissionais e, mais especificamente, em torno de temas como a profissionalização, a proletarização docente, a organização escolar e a feminização do magistério.

No início dos anos 80, segundo Oliveira (2003), tais temáticas ganharam maior evidência no campo educacional, mormente em função das articulações das organizações sindicais como movimentos de resistência ao regime militar imposto no país desde 64. Nesse contexto, o movimento dos trabalhadores da educação contribuiu para o debate acerca das condições de trabalho da categoria, sobrecarga da jornada, perda de autonomia, desvalorização social e salarial *etc.* Outro ponto importante desse período foi, segundo Paschoalino (2007), o fortalecimento, por parte da categoria, do sentido de coletividade profissional atribuída a tal atividade. Todavia, como observa Nóvoa (1999), o final dos anos 80 é marcado por um enfraquecimento ideológico, que gerou uma retração na classe docente, levando-a a restringir-se unicamente aos problemas cotidianos em sala de aula e a adotar, ainda que

(in)conscientemente, uma postura de isolamento frente à realidade que configura os problemas atuais concernentes ao sistema educacional e à sua atividade profissional.

Principalmente no início da década de 90, os estudos de Arroyo (1991; 1993) começam a chamar atenção para uma outra abordagem do trabalho docente, a perspectiva sociocultural, em que o espaço escolar e os atores que dele fazem parte são observados como sujeitos socioculturais, e não apenas na visão de reprodutores da ideologia dominante. Nessa perspectiva, a organização do trabalho docente e suas implicações estão diretamente relacionadas às interações entre os sujeitos que compõem o espaço escolar e suas experiências sócio-históricas e culturais.

Paralelamente a essa perspectiva, percebe-se, na década de 90, um crescente interesse pela temática da formação docente e suas implicações nas políticas educacionais, fato influenciado principalmente pelas obras dos pesquisadores estrangeiros Tardif (1991), Tardif e Gauthier (1996), Nóvoa (1991), Schon (1992), Perrenoud (1993) e Alarcão (1998). Nesse contexto, os estudiosos brasileiros Pimenta (1999), Costa (1995), Veiga (1998), e Hyppólito (1997) elaboraram uma vasta produção sobre o trabalho docente, atrelado ao processo de formação profissional nos diferentes níveis de ensino.

A partir dos anos 2000, percebe-se, na literatura educacional, que o trabalho docente passou a ser observado na perspectiva das reformas educacionais (OLIVEIRA, 2000, 2003; MALANCHEN, VIEIRA, 2006). Para Ludke e Boing (2007) muitas foram e ainda são as terminologias empregadas para se referir ao trabalho docente, como, por exemplo: trabalho educativo, trabalho pedagógico, trabalho de ensino. Esses termos, na literatura, segundo as autoras (LUDKE E BOING, 2007), se confundem e há certa dificuldade em desvencilhá-los, uma vez que cada área de estudo irá apresentá-los consoante determinado enfoque. Tal multiplicidade gera uma imprecisão conceitual que dificulta uma definição clara e objetiva do termo.

Nessa mesma perspectiva, Machado (2004) também observa o caráter polissêmico do termo trabalho docente, em virtude do emprego e do tratamento dado em que cada área de conhecimento (pedagogia, antropologia, sociologia, psicologia *etc.*).

Assim, faz-se necessário, em nosso estudo, delimitar a abordagem teórica, a que nos filiamos. A perspectiva de trabalho docente por nós adotada está em confluência com os estudos pautados na Ergonomia da atividade de linha francesa sobre o trabalho docente (AMIGUES, 2004; SUAJAT, 2004; DANIELLOU, 1996) nos estudos do interacionismo sociodiscursivo sobre trabalho docente (MACHADO 2004, 2009; BRONCKART e MACHADO, 2004, 2009, BRONCKART, 2006) e na psicologia do trabalho, mais precisamente, na Clínica do trabalho

(CLOT, 2006). A seguir, buscamos apresentar alguns conceitos cunhados por pesquisadores dessas áreas e, posteriormente, apresentamos nossa contribuição para a temática, salientando sobretudo, o papel das normas antecedentes e sua implicação a atividade do professor.

Diferentemente de outras formas de trabalho, o trabalho docente não é de cunho material, ele não age sobre artefatos de forma a modificá-los ou aprimorá-los, como, por exemplo, o trabalho industrial. Trata-se de uma forma peculiar de trabalho, pois seu objeto de interação imediato, a princípio, são as pessoas. Nesse sentido, torna-se difícil mensurar, com exatidão, o resultado desse trabalho e sua previsibilidade, já que o ser humano está em constante desenvolvimento e os modos e as formas pelas quais esse desenvolvimento acontece são diversos e pouco sistematizáveis.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005) observam que o modo de estruturação do trabalho, seja ele qual for, é estabelecido pela relação entre o trabalhador e seu objeto. Essa relação é responsável também pela delimitação de sua área de atuação, que requer a manipulação de instrumentos específicos de acordo com o objeto:

Em qualquer ocupação, arte ou ciência, ofício ou profissão, a relação do trabalhador com seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para compreender a atividade em questão. O fato de se tratar de um objeto material, simbólico ou humano, requer, em cada caso, modalidades adequadas de trabalho e de tecnologias, bem como conhecimentos diferenciados. Não é a mesma coisa transformar um objeto físico, uma mensagem informática ou o comportamento de uma pessoa e sua identidade. Cada um desses “objetos” tem certas características próprias, que exigem tecnologias particulares, canalizando a ação do trabalhador em certo sentido e impondo-lhe, ao mesmo tempo, alguns limites (TARDIF; LESSARD, 2005, p.31).

Dessa forma, quando falamos em trabalho docente, devemos pensar nos limites e possibilidades de ação desse profissional, inscrito dentro de um contexto, social, econômico, cultural e político em que o processo interativo é uma constante, resultando ainda em situações únicas e irrepetíveis de experiências humanas frente ao processo de ensino e de aprendizagem.

3.2 O TRABALHO DOCENTE E SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES

Bronckart (2009, p. 162), pontuando sobre a atividade de ensino, salienta que ela “não é um sacerdócio, e o professor não deve ser visto como alguém iluminado. O ensino é um trabalho, e o professor – como qualquer outro trabalhador – deve aprender a desenvolvê-lo e a capacitar-se para exercer tal atividade”. Seguindo na mesma perspectiva de Bronckart, a ergonomia da atividade, (ver AMIGUES, 2004) pontua que o trabalho docente é um ofício que

se apresenta, ao mesmo tempo, como uma atividade regulada, explícita ou implicitamente, como uma atividade contínua de invenção de soluções, e como uma atividade coletiva.

Segundo Amigues (2004), a atividade docente não seria direcionada apenas ao aluno, mas também à instituição a que o docente pertence, aos profissionais (secretário, diretor, coordenador *etc.*) com quem ele trabalha, aos responsáveis pelo aluno (pais, irmãos, avós, tios, tutores, entre outros)

[...] a atividade do professor também busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que se constituíram no decorrer da história da escola e do ofício do professor. Em outros termos, a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramenta, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema (AMIGUES, 2004, p. 42).

No trecho acima, observa-se ainda que se trata de uma atividade contextualizada e socialmente situada em que a relação entre os elementos constituintes deve ser também analisada segundo essa (inter)relação.

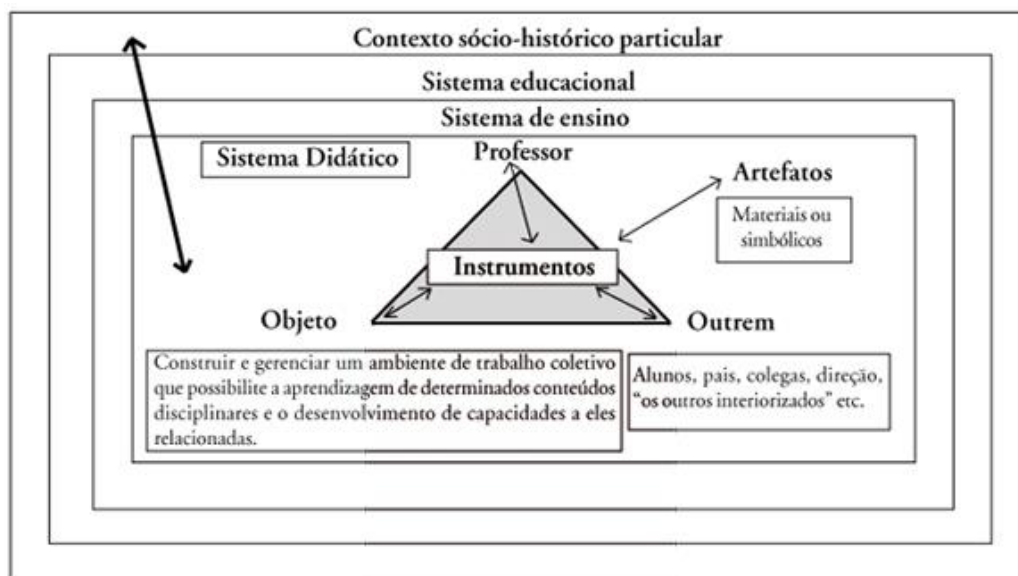
Concordamos com a definição de trabalho docente proposta por Machado *et al* (2009, p. 37) em que os autores, em concordância com Amigues (2004), estabelecem as seguintes características para o atividade do professor:

- (a) é uma atividade *situada*, altamente influenciada pelas condições sócio-históricas de uma determinada sociedade;
- (b) é *orientada por prescrições* de vários níveis institucionais, do sistema educacional mais amplo aos sistemas de ensino (PCN, por exemplo, no caso do ensino de gêneros textuais) e por modelos do agir, historicamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- (c) é *tratada pelas prescrições de forma impessoalizada*, já que as prescrições são dirigidas a todos os trabalhadores, para qualquer situação de trabalho, não ao indivíduo;
- (d) é *pessoal*, própria de cada professor, que, para realizá-la, mobiliza seu ser integral em suas múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas *etc.*);
- (e) é uma atividade *finalizada*, pois tem por objetivo a construção de um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades a eles relacionadas;
- (f) é uma atividade *instrumentada*, pois o professor se utiliza de instrumentos materiais ou simbólicos, derivados de artefatos, para atingir seus objetivos;
- (g) é uma atividade *interpessoal* que se desenvolve entre vários sujeitos, quer estejam presentes (alunos, por exemplo), quer estejam ausentes (direção, coordenação, colegas *etc.*) (grifos da autora).

Tendo como referência tais características, os autores (MACHADO *et al*, 2009) propõem um esquema para pensar os elementos constituintes do trabalho docente, salientando

que tal atividade se desenvolve sob um contexto mais amplo, implicando no fazer particular da sala de aula, conforme esquema representado na Figura 1:

Figura 1 - Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor em situações de sala de aula.



Fonte: Machado *et al*, 2009

No caso da educação brasileira, o contexto sócio histórico mais amplo é o da sociedade brasileira. No sistema educacional, temos o sistema brasileiro, regido e estruturado pelo Ministério da Educação, MEC. No sistema de ensino temos os diversos níveis (infantil, fundamental, médio, superior e pós-graduação) e formas de administração (Federal, Estadual, Municipal e Privado).

No sistema didático, além de uma proposta didática específica (ensino médio integral, ensino técnico profissional *etc*), temos os elementos que compõem o fazer didático do professor com os quais ele interage diretamente na construção de sua prática.

Artefatos de cunho material ou simbólico são elementos que estão à disposição do docente, mas que realmente passam a ser instrumentos didáticos, quando incorporados à sua prática com uma finalidade específica como, por exemplo, computador, lousa e projetor.

No que se refere ao objeto, o trabalho do professor não se configura apenas em auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico e responsável ou transformar modos de pensar e de agir do aluno, questões geralmente pontuadas em documentos oficiais de caráter prescritivo no campo das ciências da educação. Na realidade, tais questões são finalidades, não objetos propriamente ditos que esses documentos tematizam. Essas finalidades geralmente são

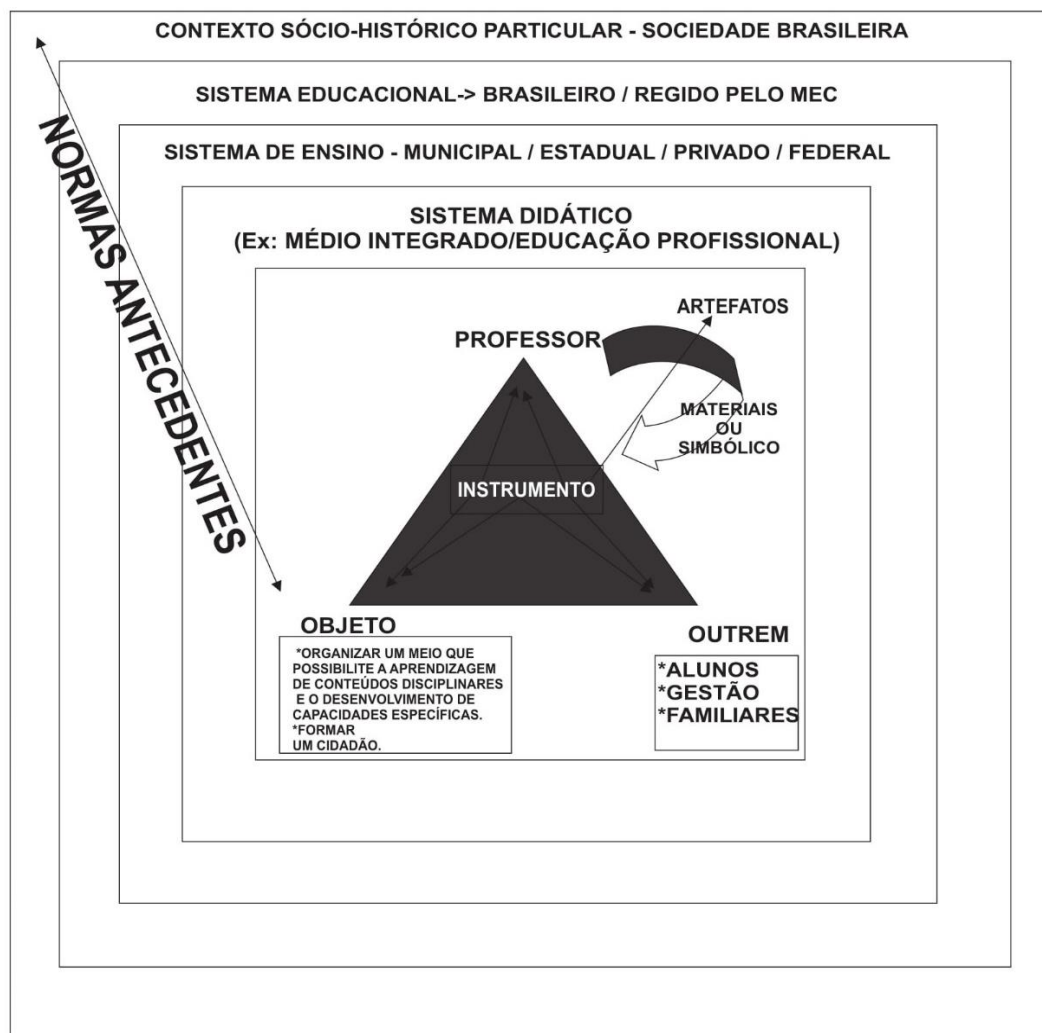
atingidas ao longo do processo de desenvolvimento não como resultado de uma ação imediata desencadeada pelo professor.

Neste sentido, concordamos com Machado *et al* (2009) que assinalam que o objeto do trabalho do professor é criar um meio propício ao desenvolvimento de capacidades específicas. Nessa perspectiva, o trabalho docente transpõe os meandros da sala de aula, englobando processos e escolhas de planejamento e modos de aplicação construídos geralmente fora do espaço escolar. No que se referem aos outrem, observamos que, para realização de sua atividade, o professor lida, direta ou indiretamente, com outras pessoas que dele esperam certo comportamento ou atitude no desempenhar de seu fazer. Nesse sentido, como salientamos no tópico sobre os conceitos ergológicos, o uso de si pelos outros pode se configurar, no caso do trabalho do professor, nas escolhas que ele faz diante das normas antecedentes, a partir desses possíveis outrem que fazem parte de sua atividade como, por exemplo, trabalhar determinadas temáticas como sexo, drogas, gravidez na adolescência; o docente observa o contexto da instituição, se confessional/religiosa, o público alvo, faixa etária *etc*.

Considerando a perspectiva ergológica, propomos ainda observar os elementos constituintes do trabalho docente, levando em consideração as normas antecedentes, uma vez que, de certo modo, elas perpassam todos os contextos, nos quais os elementos se apresentam, desde uma abrangência mais macro, sociedade brasileira, até o contexto mais micro, que é o da sala de aula.

Abaixo temos, na figura 2, a reelaboração do esquema proposto por Machado *et al* (2009), levando em consideração as normas antecedentes para tais elementos:

Figura 2 - As normas antecedentes na constituição do trabalho docente.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Tomando como parte do nosso fenômeno de estudo a organização didática do IFRN, podemos exemplificar o esquema acima, em que o IFRN se situa no contexto da sociedade brasileira, no sistema educacional brasileiro, abrangendo os níveis de ensino, médio, superior e pós-graduação sob a administração federal.

No contexto dos institutos federais, temos ainda a especificidade de que, na maioria das vezes, um mesmo docente leciona em diferentes níveis de ensino, o que torna sua atividade ainda mais complexa.

No que se refere ao sistema didático, pode-se observar, neste contexto, a oferta do ensino médio integrado na perspectiva da educação profissional, em que o trabalho aparece como princípio educativo.

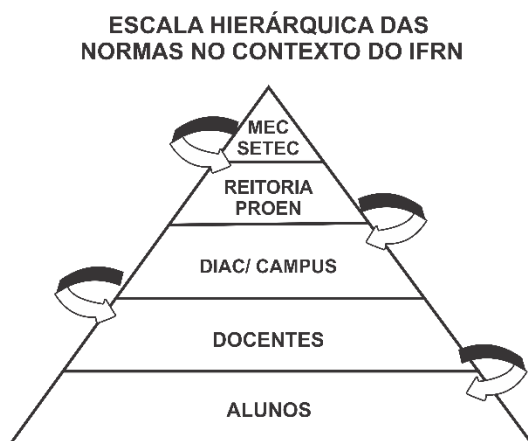
As normas antecedentes neste contexto estão hierarquizadas, perpassando diversas instâncias educacionais: desde o MEC até a sala de aula dos diversos *campi* que compõem o IFRN.

Acreditamos também que o caráter *multicampi* da instituição favoreça ainda uma variação terminológica da cultura organizacional. Apesar de ser uma instituição única, regida e administrada pela reitoria, como órgão central, cada campus tem uma cultura organizacional própria, ampliando e particularizando as normas antecedentes no contexto de cada *campus*.

3.3 AS NORMAS ANTECEDENTES E O TRABALHO DO PROFESSOR NO IFRN

Ferreira (2011), referindo-se à organização das prescrições educacionais, no contexto público brasileiro, observou uma escala hierárquica na qual as prescrições estão organizadas. Tomando em consideração a observação do autor, bem como a distinção entre normas antecedentes e prescrição (TELLES e ALVAREZ, 2004), segundo as quais as primeiras, por serem mais amplas, abarcariam as prescrições, reformulamos a escala proposta por Ferreira (2011), considerando, contexto específico do IFRN, a Figura 3 abaixo:

Figura 3 - As normas antecedentes no trabalho do professor no contexto do IFRN.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Como se pode observar, a Figura 3 ilustra os diversos níveis de elaboração e reelaboração em que as normas antecedentes do trabalho docente no IFRN estão organizadas.

No topo da pirâmide, temos o Ministério da Educação, MEC, que, com base na legislação federal, elabora e designa as diretrizes gerais que regem o sistema de ensino brasileiro de modo geral.

Em seguida, temos a Secretaria de Educação Tecnológica, SETEC, responsável por direcionar as ações educacionais na área de educação profissional e tecnológica. Tais ações são repassadas em forma de notas técnicas, resoluções *etc*, à reitoria/ pró-reitoria de ensino, que, observando, a função social da instituição e seu projeto político pedagógico, reelaboram as normativas e documentos a serem seguidos pelos *campi* da instituição.

A reitoria/PROEN, por sua vez, repassa às diretorias acadêmicas de cada campus, que, em conjunto com a Equipe técnica pedagógica, são responsáveis em orientar os docentes quanto às normas e sua implementação no planejamento e na organização do trabalho docente.

Finalmente, os docentes, no exercício de sua atividade, sobretudo, em sala de aula, na interação com os alunos, concretizam o trabalho real, pautado nas condições da realidade concreta de cada contexto social em que cada campus da instituição está inserido.

Cabe salientar, todavia, que neste contexto, os docentes não apenas obedecem a uma escala hierárquica perpassada por relações de poder, mas também são produtores de normas próprias para a gerência de sua atividade. Neste sentido, Rocha e Deusdará (2011) pontuam a existência das prescrições remontantes que se caracterizam como uma reação à imposição hierárquica de normas e prescrições. Segundo os autores:

As prescrições remontantes são, com efeito, aquelas que produzidas pelo confronto com o real, se insurgem contra o que havia sido previsto pelos comandos dados verticalmente e expresso pelas prescrições descendentes, num movimento em contracorrente que vai de encontro a tendências hegemônicas da prescrição descendente, convocando forças que se opõem ao que é esperado (ROCHA e DEUSDARÁ, 2011, p.183).

No caso do trabalho docente, no âmbito do IFRN, os docentes não apenas observam e seguem as normas hierarquizadas, conforme pudemos observar na Figura 3, mas de certa forma também “respondem” a essas normas quando confrontados às condições reais e concretas do espaço laboral, criando suas “autonormas”, resultantes do seu debate no meio laboral. Apesar de não serem normalmente oficializadas, no campo institucional, como registro documental, as “autonormas” auxiliam o desenvolvimento da atividade e do próprio trabalhador. Elas se originam, muitas vezes, da formação e das vivências e experiências do trabalhador e podem influenciar suas ações, sobretudo àquelas relacionadas à renormalização da atividade.

A escala hierárquica acima representada, nesse sentido, é apenas uma faceta do complexo emaranhado de ações que perpassam qualquer atividade de docência no IFRN. A importância de desvelar tal processo está na necessidade de desnaturalizar a atividade de

trabalho, buscando elucidar e compreender os macro e micro aspectos que compõem a vida industriosa do docente e os fatores que constituem e interferem no trabalho real/ realizado.

Nesse sentido, acreditamos que as normas antecedentes permeiem todas as esferas inerentes à atividade de docência e aos elementos nela imbricados, desde seu contexto mais amplo até o seu contexto mais restrito, que é o espaço da sala de aula.

Sousa e Silva (2004), observando a atividade do professor, de uma forma geral, salienta que esse ofício utiliza procedimentos concebidos por outros num espaço hierarquicamente organizado com tarefas preestabelecidas, as quais nem sempre levam em consideração a visão do trabalhador:

Como as demais profissões, o trabalho do professor consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros, advindos de uma cascata hierárquica, desde o nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos PCN, os quais são retomados/ repensados no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho. As atividades do professor se realizam, portanto, em um *espaço* já organizado - a constituição das salas de aulas, as atividades a serem aí desenvolvidas, o tempo a elas dedicado, a adoção ou não de determinados livros didáticos *etc.* - não definido por ele próprio, mas *imposto* por uma organização, que pode ser *oficial*, e advir, por exemplo, do projeto do estabelecimento escolar, ou *oficiosa*, mas igualmente efetiva, como os *conselhos de classe*. (SOUSA e SILVA, 2004, p. 90).

O trabalhador docente, para realização de sua atividade, precisa gerenciar tais normas, considerando as condições reais apresentadas no momento da realização da tarefa. Nessa gerência, instauram-se as dramáticas do uso de si, *per si* ou pelos outros e a necessidade de o trabalhador criar e recriar novas normas, de forma inconsciente ou guiado pelo saber da experiência, da história do ofício, do coletivo, com o objetivo de manter sua rotina e minimizar os efeitos provenientes das lacunas de normas, das coerções impostas pelo meio que podem ser prejudiciais ao bem-estar do trabalhador (CANGUILHEM, 2009).

Além de criar e recriar normas, o trabalhador também renormaliza no seu fazer educativo. No ambiente escolar cercado de textos normativos/prescritivos (manual do professor, livro didático, regimento escolar, quadro de horário de aulas, manual de uso de laboratórios, diário escolar, manual de aulas de campo *etc.*), o profissional, ao interagir com esses instrumentos, os interpreta e deles faz uso com base também em sua experiência, vivência e modelos de agir incorporados ao longo de sua vida profissional.

Desse modo, podemos citar, como exemplo de renormalização no campo do trabalho docente, a observância de determinados conteúdos, que em determinado manual do professor, prevê determinada carga horária para aplicação de determinado conteúdo ou exercício, mas que

o docente extrapola tal tempo como forma de assegurar, a determinada turma, a consolidação de determinado conhecimento.

Outro exemplo de renormalização no campo educacional pode ser observado no ajuste de determinado conteúdo previsto no planejamento inicial do professor, mas que, em virtude de determinados assuntos/temáticas coincidirem com determinadas datas comemorativas ou eventos (copa do mundo, eleições, dia mundial da água, novembro azul *etc.*), tais conteúdos são realocados.

Assim, o processo de renormalização do trabalho docente é dinâmico e parte constante do seu dia a dia, o que, mais uma vez, reforça a necessidade de lançarmos um olhar elucidativo sobre tal temática, pontuando sua importância e dando visibilidade a ações realizadas e, muitas vezes, não tomadas de forma consciente pelo profissional.

Em nosso estudo, pontuamos/ sugerimos que as normas antecedentes e as renormalizações no trabalho do professor funcionem como um fio condutor e propulsor do fazer docente. O ergonomista Saujat (2004), parafraseando Daniellou (1996) sobre a atividade de docência, pontua que os professores em trabalho tecem:

Do lado *trama*, eis os fios que ligam os programas e instruções oficiais, as ferramentas pedagógicas, as políticas educacionais, as características dos estabelecimentos e dos alunos, as regras formais, ao controle exercido pelas hierarquias. Do lado *tela*, ei-los ligado à sua própria história, a seu espaço, a seu corpo que aprende e envelhece; a uma imensa quantidade de experiências de trabalho e de vida; a vários grupos sociais que lhes oferecem saberes, valores, regras às quais se ajustam dia após dia, a seus familiares também, fontes de energia e de preocupação; projetos, desejos, angústia, sonhos. (SAUJAT, 2004, p. 29).

Tomando a metáfora acima do ponto de vista da ergologia e no contexto de nosso estudo, podemos pontuar que a trama, em certa medida, pode corresponder às normas antecedentes. Por outro lado, a tela encontra correspondência no processo de renormalização e na mobilização dos usos de si, uma vez que, para gerenciar/ interpretar as normas e conciliá-las/readaptá-las à realidade concreta, o trabalhador se mobiliza, se engaja como ser industrioso na realização da tarefa. Chama atenção, na metáfora acima o fato da impossibilidade de separação entre trama e tela, tendo em vista que a “imagem da obra de arte” somente pode ser contemplada pela conjugação de tais elementos.

Observamos ainda a relação entre o processo de renormalização e de manutenção do estado de saúde do trabalhador, conforme observado por Canguilhem (2009). Para o autor (CANGUILHEM, 2009), como já referimos, o conceito de saúde está ligado à capacidade do ser humano, de criar um meio para melhor viver e não simplesmente adaptar-se ao meio. Nesse

sentido, o que caracteriza a saúde é justamente a possibilidade de criação e recriação de mundos, a capacidade de instituir novas normas de vida frente às “infidelidades do meio”, ou seja, frente a um mundo sempre em transformação. O trabalho, nessa perspectiva, pode gerar um estado de saúde quando se configurar como abertura para produção de normas. Canguilhem (2009) observa a existência de dois tipos de normas: as de valores propulsivos e repulsivos. As primeiras são aquelas que não constituem obstáculo para o surgimento de novas normas ou de suas recriações. As segundas referem-se àquelas que sustentam uma vida limitada e impõem, ao indivíduo, a sua preservação às mudanças ou às infidelidades do meio.

Em se tratando do espaço laboral, tanto a saúde do trabalhador como sua manutenção estariam ligadas à sua capacidade de criação e recriação de normas para o desenvolvimento de suas atividades. Além disso, sugerimos que uma das razões do acometimento de doenças, do trabalhador, possa ser atribuída às coerções e obstáculos, enfrentados por eles, na criação e recriação das normas na atividade laboral.

No caso do trabalho docente, conforme observam Machado e Abreu-Tardelli (2005) os textos prescritivos/normativos podem ser fonte de estresse e fadiga quando produzidos de forma vaga e imprecisa, passando até a não orientar, em certa medida, o trabalho a ser realizado pelo trabalhador. Além disso, tais prescrições podem ainda veicular, ao trabalho, uma certa ideologia segundo a qual a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das atividades seriam atribuídas ao trabalhador e não às chefias e/ou às instâncias hierárquicas, as quais competiria, de fato, a real responsabilidade pelo controle geral da atividade.

Assim sendo, sugerimos que os responsáveis, nas organizações, pela produção de documentos normativos e prescritivos, atentem para as suas implicações na vida dos trabalhadores e, conseqüentemente, para a realização de suas atividades laborais. Em contrapartida, também os trabalhadores devem compreender as normas/prescrições e a rede complexa de relações de modo que o processo de renormalização, seja, em parte, mais consciente e menos penoso para a saúde destes trabalhadores.

No próximo capítulo, apresentamos os fundamentos da teoria dialógica da linguagem, que serão primordiais para a articulação dos conceitos teóricos, metodológicos e analíticos propostos entre linguagem e trabalho.

4 A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. (BAKHTIN, 1997, p. 414)

O presente estudo está fundamentado na Teoria Dialógica da Linguagem e nos aportes teóricos da Ergologia, como campo pluridisciplinar de abordagem do trabalho humano, em interface com os estudos sobre Trabalho Docente, na perspectiva discursiva, os quais serão detalhados na sequência.

4.1 A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

A perspectiva que aqui adotamos para balizar nossa investigação, tem seus fundamentos na Teoria dialógica da linguagem, fundamentada em torno dos estudos propostos por Bakhtin (1997) e de seu Círculo de pensadores. No Brasil, estudiosos da obra passaram a adotar a nomenclatura Análise Dialógica do Discurso, ADD, proposta por Brait (2006a). Uma característica basilar do pensamento bakhtiniano é a concepção de que toda e qualquer teoria não deve ser desvinculada da vida e de suas realizações concretas. Nesse sentido, o mundo científico deve considerar as manifestações culturais e a forma como a sociedade se configura. Assim, considerar a teoria da vida concreta significa também considerar os atos humanos como eventos singulares e irrepetíveis e que, portanto, devem ser estudados como tal. Esse pensamento será a tônica de toda a teoria do círculo, conforme salienta Faraco (2009):

Esse posicionamento crítico frente à razão teórica que abstrai o ser humano de sua realidade concreta deixando apenas um esqueleto de significado), que constrói juízos em que eu não me encontro, em que eu não existo, será uma das principais constantes do pensamento do autor e do Círculo. O evento único e irrepetível será sempre uma referência central nas suas elaborações filosóficas (FARACO, 2009, p.19).

Como observado acima, as obras referentes à teoria dialógica apresentam críticas contundentes às teorias em voga no início do século XX, em que vigorava a ênfase da ciência pelo universal em detrimento do singular para compreender o ser humano em toda a sua complexidade. A proposta inovadora do Círculo é pensar a ciência, o ser humano e a linguagem

considerando a tríade indissolúvel vida-arte-cultura. Nessa visão, tais elementos estão em constante diálogo e quando nos referimos a um, necessariamente, estamos nos reportando aos demais.

No que se refere à linguagem especificamente, conforme essa teoria, todo discurso só pode ser estudado sob uma visão sociológica, ou seja, visto como materialização de uma consciência que contempla todos os envolvidos em um determinado ato de comunicação, como também as características históricas e sociais que perpassam esse ato. Tal forma de observar o discurso é importante, pois, segundo a teoria dialógica, os aspectos verbais por si só, desvinculados do contexto, não podem dar conta de todos os aspectos que dele emergem. Nesse sentido, quando desvinculamos o verbal do extra-verbal, esvaziamos o discurso de sentido, da vida, pois, como se sabe, todo discurso nasce de uma situação real, o que comprova que, na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997).

Ainda segundo a teoria dialógica, a linguagem deveria ser estudada não como mera abstração teórica, como propunha o estruturalismo saussuriano, mas, sim, como uma atividade humana na vida de fato vivida.

O filósofo russo (BAKHTIN, 1997) considera que o elemento primordial da linguagem é a interação verbal. Essa concepção tem como foco principal a dinâmica da sociedade em constante evolução, já que as relações humanas não se desvinculam do meio sócio-histórico em que os sujeitos estão inseridos.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Voloshinov (1997) afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A verdadeira interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1997, p.123).

Assim, a linguagem é concebida como o meio pelo qual os homens interagem em sociedade e se constituem mutuamente segundo uma relação construída entre o eu e outro. Tal concepção considera a natureza social da linguagem, como apontado anteriormente, e critica a proposta estruturalista, na qual a noção de língua parte de um sistema abstrato de formas estáveis e imutáveis, em que as relações sociais e históricas não são consideradas.

Na perspectiva da teoria dialógica, o signo linguístico passa a ser concebido na interação social de sujeitos historicamente situados (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997)⁶, adquirindo

⁶ Reconhecemos Voloshinov com autor de *Marxismo e filosofia da linguagem* (FARACO, 2009). Todavia, em nosso estudo, a forma de citação obedece à referência da obra/edição utilizada para consulta.

significação e valor ideológico somente no interior de uma realidade viva e concreta, construída na e pela interação:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna ciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN/VOLOSHINOV 1997, p. 34).

Diferentemente do significado único, preconizado por Saussure (2006), ao signo linguístico, Voloshinov (1997) considera a interação como uma possibilidade concreta de atualização dos signos linguísticos. Ou seja, a cada enunciação, os significados da língua são ressignificados, o que mostra o caráter dinâmico atribuído ao uso da língua. Nessa concepção, a língua é viva e está em constante movimento, e sua existência só pode ser atribuída no seio da comunicação dialógica, ou seja, na interação verbal daqueles que a utilizam.

Nesse sentido, uso da linguagem deve ser observado pela interação e pela relação constitutiva entre eu e o outro, orientada sempre por um diálogo construído na e pela interação. O termo diálogo, nessa perspectiva teórica, não deve ser compreendido de forma restrita e convencional da interação face a face, mas num sentido mais amplo como todo tipo de comunicação verbal.

A interação, em sua complexidade, envolve análise de aspectos verbais e não-verbais, como, por exemplo, a situação imediata, o contexto histórico dos interactantes os quais, segundo o Círculo, devem ser considerados para a compreensão do evento discursivo.

Faz-se necessário, entretanto, lembrar que, na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2005), o estrutural, como material da língua, não é desconsiderado na análise da linguagem. Não obstante, somente a materialidade linguística é insuficiente para uma análise do fenômeno da linguagem viva e concreta, em situação real de uso.

Ademais, a interação em si pressupõe a existência de pelo menos duas consciências que, ao interagir, propiciam o diálogo no sentido mais amplo de seu significado. A palavra, neste contexto interativo, tem papel fundamental, pois orientará e organizará as relações sociais estabelecidas entre os indivíduos nos mais variados campos da atividade humana. Voloshinov (1997) observa que ela sempre se dirige a um interlocutor e varia, conforme o grupo social ao qual pertence esse interlocutor. Essa orientação da palavra, em função do seu interlocutor, é um dos aspectos básicos, em que se apoia o princípio do dialogismo. Segundo Voloshinov:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.113)

Na citação acima, podemos observar o direcionamento da palavra ao outro na relação locutor/ouvinte, bem como do seu conteúdo (interior) também direcionado ao outro, que é a objetivação exterior. Outro ponto interessante é o fato de que, por meio da palavra, o locutor não somente se expressa, mas se define em relação ao outro numa determinada conjuntura social.

Segundo Bakhtin (1993), as palavras evocam um contexto ou contextos, e estão povoadas de intenções. A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna própria quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, tornando-a familiar por meio de sua orientação semântica e expressiva.

Em *Problemas na poética de Dostoiévsk*, Bakhtin (2005) define os propósitos e finalidades de seus estudos, bem como a forma de percepção de língua que irá nortear suas investigações:

Porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos abstraídos pela linguística, que têm importância primordial para o nosso fim (BAKHTIN, 2005, p.207).

Considerando os apontamentos acima, o autor (BAKHTIN, 2005) propõe a criação de uma nova disciplina para abarcar o fenômeno vivo da linguagem humana, e conseqüentemente do discurso, a qual denominou de *metalinguística*.

4.2 A METALINGUÍSTICA E O ENUNCIADO CONCRETO

Para o pensador russo (BAKHTIN, 2005), uma disciplina, tal como a proposta, deveria ocupar-se tanto dos aspectos verbais como daqueles não verbais que compõem o todo da enunciação para estudar o discurso, conforme ilustrado na citação abaixo:

As pesquisas metalinguísticas, evidentemente não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético - o discurso, mas o estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática os limites entre elas são violados com muita frequência (BAKHTIN, 2005, p.181).

Na referida passagem, Bakhtin (2005) esclarece o ponto de convergência entre a linguística tradicional e a metalinguística, o discurso; contudo, o objeto de análise é tomado por *ângulos* diferentes, mas nem por isso excludentes, como alerta o filósofo. Pelo contrário, suas fronteiras são tênues e, por vezes, violáveis.

O discurso, na perspectiva dialógica, nasce do diálogo como sua réplica viva, formando-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é também dialógica, (BAKHTIN, 2010, p. 88-89), pois o discurso se origina da sua relação dialógica com outro discurso. Neste sentido, a palavra alheia ou a palavra de outrem funciona como elemento organizador da construção do discurso.

Todo discurso é orientado para uma resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo (BAKHTIN, 2010, p. 89).

Nessa perspectiva, a concepção de discurso é de origem dialógica, uma vez que “ toda a vida da linguagem, seja qual for o campo de seu emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística *etc.*) está impregnada de relações dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, o qual é, por natureza, dialógico (2005, p. 20).

Um dos aspectos fundamentais que parecem diferenciar a forma de abordagem dos fenômenos da língua/linguagem de Bakhtin e o Círculo, em contraponto a Saussure e a toda linguística estrutural que o sucedeu, é o fato de os primeiros elegerem o enunciado concreto como unidade básica de análise para todo e qualquer processo de comunicação verbal e não se aterem apenas à língua, como um conjunto estruturado de signos, como fizeram os estruturalistas.

Por conseguinte, a concepção de enunciado, proposta pelo Círculo, pressupõe necessariamente, como traço fundamental, a interlocução entre falantes, no processo de comunicação, que está situado em um tempo e espaço históricos (a grande temporalidade). Neste sentido, podemos dizer também que todo o enunciado, como acontecimento na vida dos

sujeitos, é sempre único e irrepetível e responde a outros enunciados proferidos em qualquer tempo ou espaço, projetando-se para o futuro (vir-a-ser).

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (1997) define o enunciado nos seguintes termos:

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum de comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é impregnada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, uma dada questão etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. É por essa razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p. 317).

No fragmento acima, percebemos a complexidade do conceito de enunciado e sua constituição. É interessante destacar aqui três características básicas do enunciado, elencadas por Bakhtin (1997): alternância dos sujeitos falantes, acabamento específico e a relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal.

A alternância dos sujeitos falantes, ou dito de outro modo, dos interlocutores, marca, em certa medida, a fronteira desse enunciado, ou seja, seu início e fim na cadeia de comunicação verbal, já que existem enunciados outros e, posteriormente, existirão enunciados em resposta a outros. Tal fronteira não pode ser percebida fora do diálogo, ou seja, apenas nas formas estruturais da língua, pois elas estão isoladas, fora de um contexto situacional concreto e transverbal. Ao contrário, ela só pode realizar-se no contexto do diálogo vivo. Nas palavras do próprio Bakhtin (1997, p.299), “numa massa compacta rigorosamente circunscrita na relação aos outros enunciados vinculados a ele”.

Quando falamos em característica da alternância de sujeitos, na perspectiva da Teoria Dialógica, não estamos nos referindo a uma frase ou oração abstratas, desprovidas de origem e contexto. Também não estamos diante da representação clássica do processo de comunicação cunhado por Jakobson (1975), em que um emissor se reporta a um receptor da mensagem, utilizando-se de um canal e de um código específico. Na perspectiva bakhtiniana, a presença da alternância dos sujeitos falantes pressupõe a existência de um processo ativo entre os interlocutores, desconstruindo a visão mecanicista e monológica da comunicação cunhada por

Jakobson (1975) em seu esquema da teoria comunicação. Essa alternância sugere ainda que o objeto, do qual se fala, já foi, em outro momento, falado por outros sujeitos, bem como avaliado.

No que se refere ao acabamento do enunciado, Bakhtin (1997) salienta que tal característica é, em certa medida, a alternância dos sujeitos vista do interior. O acabamento pressupõe que o locutor “disse ou escreveu o que queria dizer num momento e condições precisas” (BAKHTIN, 1997, p. 299). Dessa forma, ao ouvirmos, lermos ou até mesmo assistirmos, percebemos o fim de um enunciado pelo locutor, ou seja, uma marca de conclusão. A importância dessa característica de acabamento é a possibilidade de responder que ele deixa para seu interlocutor, ou seja, a adoção de uma postura responsiva frente ao que foi dito/proferido.

Além da possibilidade de resposta imbricada na sua constituição, podemos ainda destacar três fatores dessa conclusibilidade: o tema (sentido), o intuito discursivo e o gênero discursivo (BAKHTIN, 1997).

Segundo Bakhtin (1997), teoricamente o objeto é inesgotável, porém quando se torna tema de um enunciado, recebe um acabamento relativo, dada a situação concreta e específica da comunicação verbal, bem como pelo contexto imediato e pelos parceiros individualizados que compõem a situação concreta.

Já o intuito discursivo, o querer dizer do locutor, está relacionado ao objeto, ao seu intuito explícito ou implícito, o qual permite que, numa situação de interação, seja possível identificar o acabamento (ainda que provisório) que o locutor dá a seu pensamento/discurso, abrindo caminho para a possibilidade de réplicas por parte de seu interlocutor.

Como último fator, temos a escolha do gênero pelo locutor. Essa escolha está diretamente relacionada à esfera da comunicação verbal, mas sem ignorar os elementos anteriormente mencionados (tema e conjunto de parceiros, intuito discursivo). Assim, podemos observar que a composição do gênero e sua escolha não se dão de forma aleatória, mas prescinde de elementos importantes na comunicação verbal.

Como última característica constitutiva do enunciado concreto, observamos a relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal. Nas palavras do autor russo:

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso. Diferentemente dos enunciados e dos gêneros do discurso, as unidades significantes da língua (a palavra e oração), por sua

natureza, não podem ter um destinatário: elas não pertencem a ninguém assim como não se dirigem a ninguém (BAKHTIN, 1997, 326).

O autor esclarece, na passagem acima, a diferença da palavra e da oração em relação ao enunciado, observando que a palavra e a oração, diferentemente do enunciado, não podem ter um destinatário, pois não pertencem a ninguém. O enunciado, entretanto, é marcado por essa característica peculiar de responsividade em uma dada esfera social. A escolha do destinatário terá ainda reflexo na escolha do estilo e do gênero a serem empregados na comunicação. Tais elementos trazem consigo um traço também próprio do enunciado, que é a dialogicidade.

Como os enunciados materializam os discursos, eles estão em relação dialógica desde que compreendidos como posições semânticas, posto que os limites do discurso são da ordem do sentido. As diferentes posições axiológicas dos sujeitos, expressas nos enunciados, podem resultar tanto de relações dialógicas de convergência, divergência, fusão, ou distanciamento, pois fazem parte do uso da língua como fenômeno social concreto.

4.3 RELAÇÕES DIALÓGICAS

Ao falar em relações dialógicas ou dialogismo, é necessária uma reflexão mais complexa dos termos, uma vez que, segundo Faraco (2009), o uso indiscriminado, ao longo dos anos, gerou uma conotação equivalente às relações entre diálogos no sentido estrito da palavra. Entretanto, a concepção da Teoria Dialógica, em relação ao termo, refere-se a um conceito mais profundo.

O diálogo, para a Teoria Dialógica, tem tanto uma dimensão mais imediata e visível, como a interação face a face entre os participantes, como também a uma dimensão mais filosófica, compreendendo o mundo da vida. Em relação ao diálogo, não se trata de um encontro fortuito entre dois seres empíricos isolados e autossuficientes, localizados em um dado espaço/tempo, que apenas fazem trocas de enunciados (FARACO, 2009) mas, como já vimos em relação à própria constituição dos enunciados, para a Teoria Dialógica, a interação pressupõe uma estrutura socioideológica na qual os participantes ocupam lugares socioculturais definidos ou em construção, a partir dos quais, diante de um objeto, constroem posições avaliativas, em forma de enunciados.

Nesse sentido, no processo de interação, o enunciado pode ser considerado um evento único e irrepetível no qual se manifestam relações dialógicas constitutivas do processo interativo. Bakhtin (2005), em *Problemas da poética de Dostoiévski*, ao tratar da questão do

discurso, faz um paralelo entre o objeto da Linguística e da Metalinguística, observando a impossibilidade da primeira em abordar a natureza das relações dialógicas:

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do “discurso dialógico” e estuda as suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. Mas ela as estuda como fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas. Por isso, ao estudar o “discurso dialógico”, a linguística deve aproveitar os resultados da metalinguística (BAKHTIN, 2005 p.182-183).

Segundo Bakhtin (2005), o plano da língua, das particularidades sintático léxico-semânticas, da forma composicional é insuficiente para dar conta das relações dialógicas, uma vez que elas não acontecem no nível da oração ou da frase, mas na relação entre enunciados. Consequentemente, essa relação traz, em si, a presença de elementos extralinguísticos na língua, como fenômeno integral concreto, no campo do discurso:

Assim as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego a linguagem cotidiana, a científica, a artística, *etc.*, está impregnada de relações dialógicas. (...) Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e por isso, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e tem objeto autônomo e metas próprias. As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico, devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que, entre eles, possam surgir relações dialógicas (BAKHTIN, 2005, p. 183).

Dessa forma, ressalta-se o caráter ideológico do enunciado concreto em oposição ao caráter puramente estrutural dos termos que são objeto da linguística criticada por Bakhtin. A condição do momento dialógico, *necessário* para que as relações lógicas se tornem dialógicas, traz consigo uma ideia de sujeitos que expressam, via linguagem, posições avaliativas, ou seja, acentos apreciativos sobre o objeto do discurso expressos nos enunciados.

Cabe ressaltar que o sujeito, na concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 1997), constitui-se na e pela interação social, na qual o outro afeta diretamente a construção estruturante do eu nesse processo intersubjetivo, que confere um acabamento momentâneo e provisório ao sujeito.

Assim, os enunciados pressupõem a existência de autores cuja posição avaliativa, ou melhor, acentos apreciativos, se expressam no processo de comunicação verbal por meio das relações dialógicas:

Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo de existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. Neste sentido, todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como seu criador. Podemos não saber absolutamente nada sobre o autor real, como ele existe fora do enunciado (BAKHTIN, 2005, p.184).

Como sugere Bakhtin (1997), somente na condição de discurso, o enunciado ganha autoria. A autoria pode ser visível ou não. Contudo, ainda que implicitamente, conseguimos perceber a vontade criativa, a posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. Em *Estética da criação verbal*, o autor volta a reforçar as relações dialógicas como relações de sentido entre enunciados expressos por sujeitos que assumem uma atitude valorativa frente ao que é dito. Bakhtin (1997) salienta que as relações de sentido entre os enunciados são marcadas por uma profunda originalidade e que só podem ser analisadas no plano dos enunciados concretos por meio do qual os sujeitos reais ou potenciais se expressam.

Em *Problemas da poética de Dostoievski*, Bakhtin (2005) sugere pelo menos três determinadas situações em que as relações dialógicas podem ser estabelecidas:

- 1) Entre enunciações integrais, entre diferentes sujeitos do discurso e em qualquer parte significante do enunciado, inclusive na palavra isolada, quando ela não for interpretada como palavra impessoal da língua, mas como “signo da posição semântica de outro, como representante de um enunciado de um outro, se ouvirmos nela a voz do outro” (BAKHTIN, 2005, p. 184).
- 2) Entre os estilos de linguagem, os dialetos sociais *etc.* desde que sejam entendidos como certas posições semânticas, numa visão ampla de linguagem e não puramente estrutural.
- 3) Com a própria enunciação como um todo, com partes isoladas desse todo e com uma palavra isolada nele, desde que mantenhamos certa distância, limitando nossa própria autoria (BAKHTIN, 2005, p.184).

Neste sentido, podemos dizer que as relações dialógicas estão relacionadas ao funcionamento real da linguagem e salientando que todo enunciado é dialógico, pois é constituído a partir de outros enunciados.

Em nosso estudo, buscaremos analisar como os discursos dos docentes, sobre as normas de trabalho, dialogam entre si, se há um movimento de aproximação ou distanciamento, de concordância ou oposição em relação ao discurso institucional presente na organização didática.

4.4 TEMA E SIGNIFICAÇÃO

Um dos fatores relacionados ao acabamento do enunciado como unidade da comunicação verbal é o tema. Voloshinov (1997) considera o sentido da enunciação completa. Segundo ele, o tema deve ser único, caso contrário, não teríamos uma base para a significação. Dessa forma, assim como a enunciação, ele é individual e não reiterável e se apresenta como a expressão da situação histórica concreta que deu origem à significação.

Segundo o autor (VOLOSHINOV, 1997), o tema é determinado não apenas pelas formas linguísticas, mas, igualmente, pelos elementos não-verbais. Assim, os elementos da situação concreta e de seu momento histórico são parte da enunciação concreta e, conseqüentemente, do tema. Além do tema, a enunciação comporta ainda a significação, que é a parte reiterável e idêntica da enunciação.

Apesar de serem abstratos e fundados numa convenção, Voloshinov(1997) observa que os elementos da significação são parte inalienável e indispensável da enunciação. Em oposição ao tema, a significação é passível de análise e redução podendo ser analisada no conjunto dos elementos linguísticos que compõem a enunciação. Segundo o autor:

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação e vice-versa (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 129).

A citação acima sugere a interdependência entre tema e significação, sendo completos apenas se inseridos na corrente da comunicação verbal. Neste sentido, a compreensão, entendida como um processo ativo, contendo o germe de uma resposta, permite a apreensão do tema de uma enunciação concreta, pois, segundo Voloshinov (1997, p.132), “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente”. A compreensão ativa, nessa perspectiva, torna-se uma forma de diálogo, em que há sempre uma oposição à palavra do locutor, ou seja, uma contrapalavra. A palavra do outro, segundo Bakhtin (1997), deve transformar-se em minha-alheia palavra. Bakhtin (1997) também vai referir-se ao sentido, significação e compreensão em *Estética da criação verbal*, que parece confirmar as características dialógicas desses elementos, já mencionadas por Voloshinov (1997), como vimos anteriormente.

De acordo com Bakhtin (1997):

O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualizando contato com outro sentido (o sentido outro) mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade(...) O sentido não atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há sentido em si. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. (...)o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido, que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente, é por essa razão que cada um de seus elos se renova sempre, a bem dizer, renasce outra vez (BAKHTIN, 1997, p. 386-387).

Dessa forma, a atualização dos sentidos, em certa medida, está relacionada aos contextos sociais e históricos e interativos em que os interlocutores do processo de comunicação se situam. A cada nova situação há a possibilidade de novos sentidos emergirem em contato com outros, em resposta aos anteriores, num movimento constante de renascimento e renovação tendo em vista os novos horizontes sociais em que são inseridos.

Ainda, segundo o autor (BAKHTIN, 2010), a compreensão desses sentidos é sempre dialógica:

Na vida real do discurso falado, toda compreensão concreta é ativa: ela liga o que deve ser compreendido ao seu próprio círculo, expressivo e objetual e está indissoluvelmente fundido a uma resposta, a uma objeção motivada – a uma aquiescência. Em certo sentido, cria terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada. A compreensão amadurece apenas a resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente, e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra (BAKHTIN, 2010, p. 90).

Na passagem acima, observa-se ainda o caráter responsivo da compreensão que se estabelece segundo uma tomada de posição de cunho axiológico, pois, segundo o filósofo russo (BAKHTIN, 1997 p. 383), “compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. A pessoa se aproxima da obra com uma visão de mundo já formada segundo um dado ponto de vista.”

Nesta perspectiva, buscaremos, em nosso estudo, observar, nos discursos dos docentes, quais os sentidos atribuídos à organização didática como norma de trabalho e a compreensão que esses profissionais têm sobre o documento bem com suas implicações no fazer educativo. Para tanto, será essencial, em nossa pesquisa, observar os *acentos apreciativos* que emergem no discurso sobre o documento.

4.5 ACENTOS APRECIATIVOS

Ainda no que tange às atitudes valorativas ou acentos apreciativos/valorativos do enunciado concreto, a Teoria Dialógica contempla a questão da expressividade como elemento revelador da posição discursiva do locutor frente ao objeto e ao tema do enunciado. Tal posição tem sempre um aspecto emotivo-valorativo, próprio da enunciação, e que, em certa medida, relaciona-se a seus aspectos estilísticos e composicionais.

Bakhtin (1997) destaca a importância da expressividade do locutor nos seguintes termos:

A importância e a intensidade dessa fase expressiva variam de acordo com as esferas da comunicação verbal, mas existe em toda a parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for o objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. (...) a língua como sistema dispõe, claro, de um rico arsenal de recursos linguísticos-lexicais, morfológicos e sintáticos - para expressar a posição emotivo-valorativa do locutor, mas todos esses recursos, na qualidade de recursos linguísticos, são absolutamente neutros no plano dos valores da realidade. (...) apenas um locutor pode estabelecer essa espécie de relação, ou seja, um juízo de valor a respeito da realidade, que ele realizará mediante um enunciado concreto. As palavras não são de ninguém e não comportam juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem ser totalmente diferentes e até mesmo contrários (BAKHTIN, 1997 p. 308-309)

No fragmento acima, observa-se a língua só no sentido de conjunto de palavras, mas não a língua como sistema partilhado com o estoque de recursos linguísticos com potencial valorativo. Todavia, somente na condição de enunciado concreto é que tais palavras ou recursos linguísticos ganham um tom valorativo, pois “A palavra da língua é uma palavra semialheia. Ela só se torna própria quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar, com sua orientação semântica expressiva” (BAKHTIN, 2010, p.100).

Nesse sentido, devemos destacar que o enunciado concreto concebido na interação como responsivo está sempre em concordância, discordância, aproximação ou distanciamento em relação aos posicionamentos assumidos pelos outros interlocutores no processo de comunicação.

Assim, ao enunciar sobre determinado objeto, necessariamente tomamos posição, ou seja, assumimos um lugar social do qual avaliamos esse objeto.

Em *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin (1993) salienta essa tomada de posição, pontuando:

O simples fato de eu ter começado a falar sobre ele, já significa que assumi certa atitude em relação a ele- não uma atitude indiferente, mas uma atitude efetiva e interessada. E é por isso que a palavra não apenas designa um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa, por sua entoação minha atitude valorativa em relação ao objeto, em relação aquilo que é desejável nele e, desse modo, movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, transforma-o num momento constituinte do evento vivo, em processo. (BAKHTIN, 1993, p. 32-33)

A citação acima, em certa medida, sugere a impossibilidade de um enunciado neutro, já que o tratamento avaliativo é uma condição para sua realização. Todo enunciado, nessa perspectiva, compreende uma orientação valorativa que permite a criação de sentidos variados a um mesmo segmento linguístico. É com base em contextos sociais e históricos, bem como nas relações estabelecidas entre os interlocutores que determinado enunciado ganha novos sentidos e se torna irrepetível, num constante movimento e atualização. Segundo Voloshinov (1997, p. 136), a evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de determinado grupo social, sendo que a evolução do horizonte apreciativo tem uma relação direta com a expansão da infraestrutura econômica.

Nesse sentido, as mudanças sociais e econômicas sofridas por um grupo ao longo da história possibilitarão a ampliação do horizonte social desse grupo e a atualização de determinados valores construídos socialmente. Tal atualização é, em si, dialética, pois pressupõe uma luta entre os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social.

Como salienta Voloshinov (1997, p.136), tais aspectos não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles: “Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e reconstruí-la”. Assim, o autor conclui sobre a estabilidade provisória do tema, observando que:

Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias (BAKHTIN, 1997, p. 136).

Nessa perspectiva, a construção dos sentidos é sempre dinâmica, com implicações históricas a partir, sobretudo, dos contextos socioculturais que garantem a provisória estabilidade. A mudança de significação, nessa perspectiva, está relacionada ao deslocamento de uma palavra, de um contexto apreciativo para outro. No contexto laboral, tais apontamentos

podem ser, por exemplo identificados nos diversos sentidos atribuídos ao trabalho ao logo da existência humana, passando desde a ideia de punição, castigo, ao sentido de dádiva e dignificação do ser humano (SOUZA, 2018).

Voloshinov (1997), em *Marxismo de Filosofia da Linguagem*, ao abordar a inter-relação entre a apreciação e a significação, pontua que:

Toda palavra usada na fala real tem não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele sempre é acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra (BAKHTIN/VOLOSHINOV 1997, p. 132).

A valoração ou acento apreciativo, neste contexto, só pode ser analisada se adotarmos a perspectiva da Metalinguística proposta por Bakhtin (2005), já que somente ela seria capaz de abarcar os aspectos linguísticos e extralinguísticos que compõem o todo do enunciado concreto. A valoração, portanto, juntamente com as demais instâncias da situação extraverbal, possibilita a compreensão dos juízos de valor que organizam as ações de um dado grupo social.

Em nossa investigação, tal aspecto é de grande importância, uma vez que buscamos observar, nos discursos dos docentes, como os profissionais avaliam as normas contidas na organização didática por meio dos acentos apreciativos desses docentes. Para tanto, consideramos as relações construídas nesse espaço laboral entre o docente e os demais elementos constituintes de sua atividade.

4.6 ATO ÉTICO RESPONSÁVEL

O agir humano foi uma das preocupações do pensador russo de forma a compreender como o sujeito estabelece sua relação com o mundo. Para Bakhtin (1993), não somos apenas produto do meio social, bem como também não temos uma autonomia plena do eu em relação ao mundo. Somos na relação eu-mundo, numa estrutura arquitetônica de formação e alteração e formação constante de identidade. Assim, toda ação no mundo pressupõe uma relação dialógica entre sujeitos que respondem e são interpelados nas interações sociais.

No ensaio *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin (1993) observa a existência de dois mundos em oposição o mundo da cultura e o mundo da vida. O mundo da cultura se refere à elaboração teórica, à objetivação dos atos concretos, trata-se do mundo oficial, da cultura, do social. Por outro lado, o mundo da vida se refere ao mundo em que vivemos, experimentamos,

em que nossos atos são únicos e irrepetíveis, ao mundo não oficial, da vivência. Ainda, segundo o autor (BAKHTIN), esses mundos são reciprocamente impenetráveis e não comunicantes.

Dessa forma, o filósofo considera o ato similar a um Jano bifronte, que olha em duas direções opostas: de um lado, a unidade objetiva do mundo da cultura; do outro, para a unicidade irrepetível do mundo vivido e experimentado. O autor salienta a inexistência de um plano unitário e único em que ambas as faces poderiam se determinar com relação a uma única e singular unidade, atribuindo, assim, ao evento único do Ser tal possibilidade:

É apenas o evento único do Ser no processo de realização que pode constituir essa unidade única; tudo que é estético deve ser determinado como um momento constituinte do evento único do Ser, embora não mais, é claro, em termos teóricos ou estéticos. Um ato deve adquirir um plano unitário singular para ser capaz de refletir-se em ambas as direções – no seu sentido ou significado e em seu ser, ele deve adquirir a unidade de dupla responsabilidade. (BAKHTIN, 1993, p.20)

Neste sentido, para o autor (BAKHTIN, 1993), a singularidade e a irrepetibilidade de cada ato ou evento não podem ser apreendidos em termos teóricos, pois é no mundo vivido, como unicidade, no mundo da vivência singular, que cada um se encontra quando conhece, pensa, age e toma decisões. Por isso, a atenção e o enfoque do filósofo pelo mundo da vida. Cabe ressaltar, todavia, que Bakhtin (1993) não desconsidera o mundo teórico. Contudo, é na experiência do ato, como evento, como ação singular, que o indivíduo realiza suas ações e que será objeto, como dissemos, de seu interesse articulado ao dever e à dupla responsabilidade: a especial e a moral. A responsabilidade especial é uma responsabilidade delimitada, definida, referida à identidade reinterável do indivíduo objetivo, pertencente ao mundo da cultura. Já a responsabilidade moral é uma responsabilidade absoluta, sem limite, sem alibi, não transferível, referente ao aqui e ao agora do discurso.

Desse modo, para que haja a possibilidade de unidade entre essas duas responsabilidades, a especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral como forma de superar a perniciosa divisão entre mundo da cultura e o mundo da vida.

Assim, o filósofo russo (BAKHTIN, 1993) defende a ideia de que o ato implica responsabilidade, sem a possibilidade de alibi na existência do Ser. Para Bakhtin (1993):

[u]m ato ou ação responsável é precisamente aquele ato que é efetivado sob a base de um reconhecimento de minha obrigatória (dever-ser) unicidade. É essa afirmação do meu não-alibi no Ser que constitui a base da minha vida, sendo tanto real e necessariamente dada como real e necessariamente projetada como algo-ainda-por-ser alcançado (BAKHTIN, 1993, p.42)

Podemos apreender da citação acima que a unicidade, em certa medida, impulsiona o sujeito a agir, ou seja, o sujeito é compelido a assumir o papel único na sua existência, agindo de forma responsiva e responsável a tudo que está a seu redor, suas interações são fonte e resultado desse mover-se no mundo concreto tendo como referência o dever-ser.

Ao descrever esse dever ser, Bakhtin (1993) o define como uma categoria da própria individualidade, da unicidade do ato, de sua compulsoriedade única e não intercambialidade, do seu caráter, para quem o executa, da necessidade da não derogabilidade, de seu caráter histórico.

Em relação ao ato ético, Bubnova (2013) salienta que ele é inerente a um dever ser, intuitivo e internamente imperativo: uma espécie de saber, em qualquer circunstância, qual é a opção correta para atuar. Neste sentido, atuar eticamente é atuar para outro, segundo a autora. Para ela, esse dever-ser não pode, de modo algum, decorrer da ética formal, que pretende postular valores gerais e abstratos, e nem da ética material, cujos princípios podem fundamentar-se em disciplinas particulares correspondentes, nenhuma das quais é capaz de justificá-lo teoricamente.

A irrepetibilidade e a singularidade de cada ato ou evento, para Bakhtin (1993), não podem ser apreendidas em termos teóricos, pois os atos concretos dos sujeitos, são realizados no mundo da vida, no aqui e agora.

Assim sendo, parece-nos que Bakhtin (1993) se recusa a desassociar o mundo sensível do inteligível e, percebe, a exemplo de Husserl (2002), a necessidade de apreensão do fenômeno como um todo.

Em nosso contexto de pesquisa, acreditamos que não podemos separar o fazer docente teórico, o que dizem as normas de trabalho, os manuais, os cursos de formação de professor, do ser docente na prática, do vivido no dia a dia do espaço laboral e das condições concretas de interação entre o profissional docente e os elementos constituintes de sua atividade. O processo de renormalização, neste contexto, pode ser considerado um ato ético responsável e responsivo no momento único e irrepetível de interação entre o docente, as normas de trabalho e as condições concretas para realização da ação. Acreditamos que as escolhas e usos de si, feitos pelo docente, refletem, em certa medida, esse posicionamento responsável e responsivo na atividade de trabalho.

Acreditamos ainda que levar o docente a refletir sobre tais questões, por meio de seu discurso, pode favorecer seu desenvolvimento profissional, bem como proporcionar um olhar exotópico sobre sua atividade, e à compreensão dos diversos fatores que constituem tal atividade.

4.7 O SER DOCENTE COMO UM SER DIALÓGICO

A constituição do sujeito na teoria dialógica é algo, como já dito, caro à teoria, uma vez que ele não é concebido como produto da sociedade, nem como entidade autônoma, como pensado na teoria cartesiana, mas como um eu relacional que estabelece posições diante de si e diante dos outros, ou seja, um eu-para-mim, condição formadora da identidade subjetiva, e eu para-o-outro, condição de identidade no plano relacional; Minha condição de sujeito e do meu eu-para-mim e dos outros eus, definida pelo outro. Assim, temos na relação com o outro o inacabamento constitutivo do ser, já que no/pelo outro somos constituídos.

Nesse sentido, o agir do sujeito remete sempre ao outro, ao caráter dialógico de nossas ações, de nossas atividades, como seres relacionais, estando permeadas de responsividade. O pensamento bakhtiniano compreende a vida dos seres humanos como uma sequência de atos éticos responsáveis e responsivos, segundo o autor (BAKHTIN, 1993):

[e]ntender um objeto é entender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, entendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, não uma abstração de mim mesmo. É apenas de dentro da minha participação que o Ser pode ser compreendido como um evento, mas esse momento de participação única não existe dentro do conteúdo, visto em abstração do ato como ação responsável (BAKHTIN, 1993, p.18).

Tal postura pressupõe que o sujeito, tendo em vista seu lugar único que ocupa na existência, age em responsabilidade por algo/alguém e em responsividade a algo/alguém. Nos estudos concernentes à teoria dialógica, o dialogismo não é uma questão somente discursiva; pois seus aspectos discursivos são derivados de sua definição filosófica como princípio geral do agir. Dessa forma, todos os atos, assim como os enunciados, são em si responsivos, já que respondem a outros atos que só eu do meu lugar único que ocupo no mundo em um determinado momento histórico social, posso responder ao outro.

Bubnova (2013), observando o ato ético, destaca que ele é consequência da interação do eu com o outro, convertendo-se em um acontecimento do Ser com caráter ontológico. A autora ainda esclarece que, em russo, o acontecimento do ser, *sobytiia*, pode ser lido como um “ser junto”, compartilhando a experiência do Ser. Para a autora (BUBNOVA) é justamente a presença do outro que confere sentido ao ato:

O que eu posso fazer do meu lugar único no mundo ninguém pode realizar. Contudo, nada posso realizar sem a participação e/ou a presença do outro: eis

aqui o paradoxo da ética dialógica. A presença do outro confere um sentido e carrega valores à existência do eu; desse modo, “el principio ético no es la fuente dos valores, sino el modo de realcionarse com los valores” (BUBNOVA, 2013, p.14)

Devemos também lembrar, segundo a autora (BUBNOVA, 2013), que a definição núcleo do ato ético é a responsabilidade, baseada no dever-ser, que não pode ser deduzida teoricamente, como vimos no tópico anterior. Pelo contrário, trata-se de uma espécie de impulso que, mediante cada ato concreto, vincula o homem ao mundo e, acima de tudo, em sua relação com o outro.

Desse modo, observamos o caráter crucial da alteridade nos estudos bakhtinianos como nos conceitos aqui explanados. O *ser docente*, nesse caso, não é uma entidade vazia, abstrata, postulada simplesmente pelos documentos ou manuais escolares, mas um ser relacional que, no agir de suas práxis e, conseqüentemente, no seu espaço laboral, na sua relação com os alunos, colegas, família *etc.*, se reconhece com tal. Daí a importância do excedente de visão que lhe dá acabamento, ainda que provisório.

No contexto laboral, a relação estabelecida entre o *ser docente* e as normas de trabalho pode possibilitar o processo de subjetivação, uma vez que impulsionado pelo agir ético responsável, o profissional, diante das lacunas, furos e vazios das normas, tende a ressingularizar as normas, mobilizando e empregando nesse processo o uso de si como forma de se adaptar e manter-se saudável frente à atividade.

Levar o docente a refletir sobre esse processo, por meio do seu discurso, pode ser de grande valia tanto para ele no (re)conhecimento de sua atividade, como na compreensão das relações estabelecidas no espaço laboral por meio das normas de trabalho e suas implicações na vida do docente.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

O que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto (BAKHTIN, 1997, p. 330)

Ao pensarmos a escolha metodológica de uma investigação, devemos ter em mente o fato a ser investigado e os caminhos para chegarmos às respostas nesse percurso. Partindo dessa compreensão de fazer ciência, não há, a princípio, uma metodologia de maior prestígio científico em detrimento de outras. O que se apresenta são os modos de compreensão de uma determinada realidade social. Assim, entendemos que tanto as abordagens de cunho quantitativo quanto qualitativo têm suas importâncias asseguradas no trabalho científico.

Entretanto, em face dos fenômenos observados, a escolha de um ou outro método poderá levar às respostas mais adequadas em relação ao presente objeto de análise. Por conseguinte, em nossa investigação faremos uma abordagem dialógica dos discursos dos docentes sobre as normas de trabalho e o processo de renormalização concernentes ao documento Organização Didática do IFRN.

Nessa perspectiva, cabe-nos tecer algumas considerações sobre como concebemos o método dialógico de análise dos discursos empreendido em nosso estudo.

5.1 O MÉTODO DIALÓGICO

Conforme ressalta Brait (2006b), apesar de Bakhtin e os pensadores do Círculo não terem, inicialmente, em seus estudos, o objetivo de construir uma metodologia propriamente dita, para análise do discurso, podemos perceber, no conjunto dos textos desses pesquisadores, elementos que possibilitam e favorecem uma análise dialógica do discurso fundada na concepção da Metalinguística/Translinguística bakhtiniana.

Nas palavras de Brait (2006b):

As contribuições teórico-metodológicas do pensamento bakhtiniano não configuram, efetivamente, uma proposta fechada e linearmente organizada. Constituem, no entanto, um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante de corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem

e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem e do compromisso ético do pesquisador com o objeto que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico (BRAIT, 2006b, p. 61).

Dessa forma, elementos como a situação verbal e não verbal, que compõem o enunciado, o momento da interação, a compreensão como ato responsivo, as relações de sentido e suas atualizações históricas, os interactantes com sujeitos históricos, entre outros aspectos, devem ser observados na compreensão do discurso na perspectiva dialógica. Como apontado acima, o pesquisador, nesse contexto, deve também atentar para a postura ética e responsável que deve assumir diante do objeto pesquisado, sempre considerando essa postura dialógica e uma compreensão ativa e responsiva frente aos fenômenos observados.

A compreensão da ciência e da produção de conhecimento nessa visão, inaugura um novo olhar para o fato científico, segundo o qual elementos como a individualidade e a singularidade do fenômeno científico ganham importância frente aos aspectos meramente generalizantes, propostos pela ciência positivista.

Bakhtin (1997), em *O problema do Texto*, tece considerações importantes acerca da pesquisa nas ciências humanas e sua relação com o objeto de análise. Neste texto, o autor (Bakhtin, 1997) salienta que o ponto de partida de qualquer pesquisa, em ciências humanas deve ser o texto conforme enunciado:

O que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto. Quais quer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto (BAKHTIN, 1997 p.330).

Na passagem acima, podemos perceber a especificidade da pesquisa em ciências humanas, pontuada pelo pensador, em contraponto às ciências exatas. O filósofo russo (BAKHTIN, 1997) salienta ainda que as Ciências Humanas não tratam de um objeto mudo ou de um fenômeno natural, mas do homem e sua capacidade de se expressar por meio de textos, ou seja, um sujeito falante, e não apenas falado.

Nesse sentido, ressalta-se a diferença da especificidade do fazer ciência nas ciências humanas, em relação às ciências exatas e naturais, sobretudo em termos de objeto, mas também em termos de abordagem. Para ele (BAKHTIN, 1997), enquanto nas ciências exatas o objeto era concebido como pronto/acabado/mudo, nas ciências humanas, como já mencionado acima, ele está voltado para o tratamento do espírito, das ciências das letras, das palavras. Nessa perspectiva, o objeto não é algo mudo ou acabado, pelo contrário, é falante (textos) e está sempre passível de atualizações/mudanças.

Partindo desse entendimento, não podemos pensar a construção de conhecimento nas Ciências Humanas, emudecendo os sujeitos que dela fazem parte ou isolá-los de suas ações, compreensões e avaliações, ao analisarmos um fenômeno. Pelo contrário, como destaca Amorim (2004, p. 26), é essencial, na pesquisa, pensarmos a presença do outro que deve ser acolhido pelo pesquisador como um estrangeiro. A autora (AMORIM, 2004) compara, o ato de pesquisar ao de se lançar em direção a outro país, construindo uma escuta de alteridade, traduzindo-a e transmitindo-a. Neste sentido, tanto o investigador quanto o investigado são produtores de texto que poderá ganhar sentidos múltiplos, dependendo das esferas sociais nas quais tal texto irá circular.

O autor (BAKHTIN, 1997, p 405) ainda observa que: “Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com outros textos”. Nessa perspectiva, o ato de compreensão não se fecha em um ponto de vista estático e único, ao contrário, leva o sujeito a um movimento constante sobre esse objeto. Para Bakhtin (1997):

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimente). Etapas da progressão dialógica da compreensão; o ponto de partida - o texto dado para trás – os contextos passados, para frente - a presunção (e o início) do contexto futuro (BAKHTIN, 1997, p. 405).

O trecho acima pressupõe, no ato de pesquisa, por parte de pesquisador, uma postura dinâmica e dialógica, uma vez que ele deve sempre atentar para tal exercício na observação de seu objeto. Reforçando essa postura, em uma crítica ao estruturalismo, Bakhtin, (1997) observa que:

No estruturalismo existe apenas um único sujeito: o próprio pesquisador. As coisas se transformam em conceitos (com um grau variável de abstração); o sujeito não pode tornar-se um conceito (ele mesmo fala e responde). O sentido é personalista: sempre comporta uma pergunta- dirigir-se a alguém e presume uma resposta, sempre implica que existam dois (o mínimo dialógico). Este personalismo não é um fato de psicologia, mas um fato de *sentido* (BAKHTIN, 1997, p. 415).

Como podemos perceber, na citação acima, o sentido é responsável por esse movimento duplo, fazendo sempre a articulação entre o eu e outro e, ao mesmo tempo, gerando dinamicidade no processo de compreensão.

Assim, a pesquisa, na abordagem bakhtiniana, vai se constituir num diálogo permanente e tenso entre o texto sobre o qual se debruça o pesquisador e a compreensão que se vai

constituindo no/sobre o texto em estudo. Por conseguinte, a compreensão jamais poderá ser única e acabada, uma vez que, como já mencionado, a construção dos sentidos dá-se pelo diálogo entre sujeitos (pesquisador/pesquisado/objeto), situados num tempo-espaco definido e circunscrito a uma dada realidade sócio-histórico-cultural.

Amorim (2003) sugere a impossibilidade de fechamento e conclusão única nas pesquisas em Ciências Humanas, observando a mobilidade de sentidos em decorrência dos contextos:

Quando o contexto muda, os termos em que formulamos nosso pensamento mudam de sentido. Seus valores e suas implicações éticas mudam. E é aí que precisamos colocar a questão da diversidade e da diferença na pesquisa para produzirmos sobre isto um pensamento não indiferente (AMORIM, 2003, p. 2).

Na citação acima, percebe-se a necessidade de papéis ativos, tanto por parte do pesquisador quanto dos pesquisados, na dinâmica dialógica de construção de sentidos. Ao pesquisador cabe o papel de interlocutor ativo que interage, não apenas com os sujeitos de pesquisa, mas consigo mesmo, ao construir uma compreensão ativa do/no processo que se materializa no texto de pesquisa de sua autoria.

Cabe ressaltar, entretanto, que tal texto terá sempre conclusões de caráter provisório e inacabadas, dadas as possibilidades de novas atualizações de sentidos a cada novo contexto sócio-histórico-cultural.

Como observamos até aqui, os fatores e elementos apontados ao longo dessa seção fornecem subsídios teórico-metodológicos para análise do discurso concebida em sua complexidade dialógica. Brait (2006c) sintetiza esses subsídios, pontuando:

(...) esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa ‘materialidade linguística’, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos (BRAIT, 2006c, p. 13).

Na passagem acima, são salientados os movimentos interpretativos que devem ser considerados tendo em vista essa postura metodológica, pautados na construção e reelaboração

dos sentidos construídos discursivamente, nas diversas esferas de comunicação e de interação social.

Nosso objeto de estudo são os discursos produzidos pelos docentes em relação às normas de trabalho e ao processo de renormalização, os quais dialogam com o discurso contido no documento institucional *Organização Didática*. Acreditamos que observar o discurso docente sobre esse documento, considerando os princípios metodológicos explicitados, pode contribuir para o desenvolvimento profissional desses professores, bem como para a reflexão sobre sua importância e a função dos textos normativos na atividade de docência. Nesse sentido, lidamos com a linguagem como instrumento de interação social mediadora das práticas laborais, bem como via de acesso à interpretação da realidade social. O papel do pesquisador, nesse contexto, como já observado anteriormente, nunca será neutro, pois ele, além de estar diretamente envolvido com o fato pesquisado, deve interpretar/compreender os diversos sentidos, construídos e mobilizados nas relações dialógicas que perpassam os discursos numa determinada realidade social, de caráter dinâmico e histórico.

5.2 A CONSTITUIÇÃO DOS *CORPORA*

Os *corpora* discursivos foram constituídos pelos discursos dos docentes participantes sobre as normas de trabalho e o processo de renormalização do documento organização didática do IFRN. Nesses discursos, buscamos perceber os sentidos atribuídos pelos docentes ao documento e as principais estratégias de renormalização utilizadas pelos docentes diante das lacunas das normas de trabalho. Nessa perspectiva, nossos *corpora* de estudo foram assim constituídos:

- a) Os discursos gravados em áudios, coletados nas entrevistas semiestruturadas, com os participantes;
- b) Os discursos gravados em áudios, coletados através da aplicação do método clínico de autofontratação simples, com os participantes.

Conhecer o perfil dos participantes envolvidos no processo de investigação parece-nos ser de suma importância para se entender o contexto do fenômeno pesquisado. Em nosso estudo, como já sinalizamos, optamos pela escolha dos docentes de Língua Portuguesa do IFRN. Contudo, devido ao grande número de profissionais envolvidos – um universo aproximado de 102 docentes –, distribuídos em 22 *campi* no estado do Rio Grande do Norte, definimos uma

amostragem de 16 participantes cujos critérios de inclusão/exclusão e conveniência encontram-se descritos, respectivamente, nos tópicos 5.5 e 5.5.2.

A seguir, descrevemos um panorama do trabalho coletivo desses profissionais na instituição construído ao longo dos anos e, posteriormente, fazemos um levantamento do perfil profissional dos entrevistados como forma de subsidiar a compreensão/ interpretação dos dados.

5.3 O PERCURSO DO TRABALHO DOCENTE NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO IFRN

Conforme Lima (2017), o trabalho coletivo dos docentes de Língua Portuguesa do IFRN tem seu marco inicial meados dos anos 80. Após a abertura política, um pequeno grupo de professores da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, ETFRN, começou a se preocupar com o ensino da língua que extrapolasse o aspecto meramente gramatical da Língua Portuguesa e propiciasse ao aluno uma reflexão dos aspectos contextuais que perpassam o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, influenciados pelos estudos teóricos da Linguística Textual, que, naquele momento, tinha forte repercussão no Brasil, esses profissionais buscaram discutir o ensino da Língua Portuguesa não mais concebido no nível simplesmente da frase, mas na globalidade do texto.

Dessa forma, no ano de 1986, explica Lima (2017), surgiu o projeto intitulado “Sistematização de uma prática de leitura na ETFRN”, cujo objetivo era implementar a proposta de ensino da Língua Portuguesa na ETFRN, centrada na leitura e produção textual. O material produzido pelos docentes era compartilhado entre eles e as trocas de experiências eram recorrentes.

Contudo, a mudança de perspectiva teórica e metodológica exigia uma postura didática também diferenciada, o que levou a instituição a firmar um convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, com a finalidade de ofertar um curso de especialização em Linguística Textual aos docentes de Língua Portuguesa da antiga ETFRN. O curso ofereceu um aprofundamento teórico metodológico em Linguística Textual, bem como forneceu subsídios para que os docentes adotassem uma postura didática coerente com a teoria em questão.

Posteriormente a essa formação e com o desenvolvimento teórico de outras disciplinas como a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Semântica Argumentativa, o grupo de

profissionais foi se ampliando e se aprofundando as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na instituição.

Ainda, segundo Lima (2017), em meados dos anos 90, com a nova proposta curricular de Língua Portuguesa da instituição, que previa a utilização da linguagem oral e escrita na formação profissional em nível médio, o projeto dos docentes foi ampliado, e o ensino de gêneros textuais passou a ser uma realidade na instituição. A adoção dessa postura teórico-metodológica concretizou-se mesmo antes da implantação oficial de tal temática preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, lançados no Brasil no final da década de 90. Tal gesto pedagógico frente ao ensino de Língua Portuguesa aponta para a atitude de vanguarda desse grupo de profissionais no âmbito da instituição e seu fortalecimento ao longo dos anos.

O antigo projeto é denominado, na atualidade, de proposta pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa no IFRN. Esse documento tem por objetivo embasar o fazer pedagógico dos docentes nos diferentes níveis de ensino apresentando as concepções teórico metodológicas que norteiam o processo de ensino e aprendizagem da língua materna no instituto.

Apesar de não ser uma exigência formal nos documentos oficiais da instituição, a referida proposta é uma realidade desde os anos 90, estando em consonância com outros documentos oficiais que normatizam/prescrevem o ensino da Língua Portuguesa no âmbito nacional e no contexto particular do IFRN. Entre esses documentos, destacamos o projeto político pedagógico do IFRN, PPP, os Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino Médio (PNCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) 2006.

A criação dos institutos federais e sua expansão, se deram a partir de 2009 e implicaram a criação e reelaboração de diversos documentos normativos com a finalidade de criar uma nova identidade institucional. O PPP foi reelaborado no ano de 2012, observando a função social e as finalidades do IFRN em termos, mormente de ensino e contou com a participação da comunidade acadêmica.

No mesmo ano também foram criados os Núcleos Centrais Estruturantes, NCE, que têm como objetivo garantir a unidade da ação pedagógica e do desenvolvimento do currículo no IFRN, com vistas a manter um padrão de qualidade do ensino, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Cada NCE é composto por três docentes representantes de cada curso/disciplina oferecida na instituição e por um pedagogo ou por um técnico em assuntos educacionais. Cabe a esses membros a responsabilidade de discutir e propor, como já dito, ações para o desenvolvimento do currículo na instituição.

O NCE de Língua Portuguesa tem peso e visibilidade institucional em razão do protagonismo histórico desse grupo de docentes e da sua articulação coletiva na proposição de ações curriculares e do seu acompanhamento nos 22 *campi* do. O grupo também se destaca pelo número de integrantes, cerca de 102 docentes na atualidade.

5.4 O PERFIL DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Conforme mencionado, a escolha dos participantes foi feita levando em consideração o tempo de docência dos profissionais no IFRN. Como a atual versão da Organização Didática foi atualizada entre os anos de 2011 e 2012, selecionamos os docentes da disciplina de Língua Portuguesa que já atuavam no Instituto, antes desse período e que, de maneira direta ou indireta, participaram do processo de atualização dos documentos institucionais na mudança de CEFET-RN para IFRN. Com base numa busca no Sistema Unificado de Administração Pública do IFRN (SUAP), selecionamos os docentes com mais de dez anos no Instituto. Após esse primeiro filtro, selecionamos os docentes dos *campi* da região metropolitana de Natal, a saber: Parnamirim, Natal Central, Educação a distância, Natal Cidade Alta, Natal Zona Norte e São Gonçalo do Amarante.

Após essa etapa, enviamos, via e-mail, uma carta convite aos docentes da disciplina de Língua Portuguesa dos *campi* acima mencionados e que se enquadravam no critério de inclusão “mais de 10 anos de atuação no instituto”, apresentando a pesquisa e convidando-os a participar de forma voluntária do estudo. Com exceção do campus Natal Central que, devido à sua estrutura e ao grande número de cursos ofertados, e o maior número de docentes de Língua Portuguesa (16 na atualidade), nos demais *campi*, temos, em média, quatro docentes dessa disciplina, por unidade. Assim, buscamos contemplar, pelo menos, dois docentes por *campi* como forma de garantir a média de 50% de docentes da disciplina por campus.

A maior dificuldade nessa etapa da coleta de dados foi o agendamento dos horários para entrevista, pelo fato de cada docente ter uma grade de horários muito diversificada para atividades de ensino, pesquisa e extensão e, muitos desses profissionais não residirem nos municípios dos *campi* em que atuam. A princípio, tínhamos planejado que as entrevistas ocorreriam no campus Natal Cidade Alta, pela sua centralidade e acessibilidade, contudo, ao observar as respostas de aceite dos participantes ao convite, percebemos a necessidade de nos deslocarmos para cada campus, nas datas e nos horários mais convenientes aos docentes, de forma a garantir a participação efetiva dos profissionais. Desse modo, foi necessária uma

reelaboração no cronograma de coleta de dados, ajustando-o à disponibilidade de agenda dos participantes.

Segue, abaixo, uma descrição do perfil dos entrevistados, observando o tempo de atuação na docência de forma geral, as experiências de docência oriundas de outras redes de ensino (municipal, estadual ou privada), o tempo de experiência efetiva no IFRN, os níveis e as modalidades de docência em que já atuou no IFRN, as titulações (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), a experiência em gestão no IFRN, e, por fim, os *campi* de lotação pelos quais o docente tenha passado.

Esse último item foi incluído pelo fato de, com as etapas de expansão e interiorização da rede federal, nos últimos anos, terem sido criados diversos *campi* no IFRN. A instituição tem, como política interna, o remanejamento de servidores entre os *campi*. Como critério para concorrer a tal remanejamento, é levado em consideração o tempo de efetivo exercício na instituição. Assim, é comum o deslocamento de servidores entre *campi* de acordo com seus interesses particulares. Geralmente, os servidores com mais tempo de exercício tendem a eleger os *campi* mais próximos à capital como destino ou aqueles mais próximos de seus endereços residenciais. Nesse contexto, é comum termos, na instituição, servidores que já tenham passado por diversos *campi*, desde sua primeira lotação no ato de posse do concurso de ingresso. Tal política favorece, em certa medida, a vivência do servidor nos diferentes contextos socioculturais em que cada campus está inserido geograficamente.

Acreditamos que os itens acima elencados sobre as características profissionais dos entrevistados sejam de grande importância, uma vez que nos oferecem elementos para uma melhor compreensão do perfil profissional dos pesquisados. Nesse sentido, fatores como experiência e vivência profissional, nível de formação, experiência gerencial da atividade e contato com diferentes contextos que a atividade de desenvolve podem fornecer subsídios para uma melhor compreensão da atividade de trabalho e dos fatores que nela interferem/constituem.

Como forma de garantir o anonimato aos participantes, optamos por usar a nomenclatura PN, em que P corresponde a professor e N ao número, conforme a sequência da primeira etapa das entrevistas. Logo após a descrição do perfil dos participantes, sintetizamos tais informações de forma ilustrativa na Tabela1, página 88, para melhor visualização e síntese das informações levantadas.

P1 é docente há 32 anos, com experiência nas redes municipal, estadual e privada. Atua no IFRN há 25 anos. Tem mestrado em Letras, doutorado em Linguística e pós-doutorado em Linguística Aplicada. Já exerceu diversos cargos de gestão e, na atualidade, é coordenadora de

um curso de pós-graduação. Tem experiência na educação infantil, educação básica, média, subsequente, graduação e pós-graduação. A docente já esteve lotada em dois *campi*.

P2 é docente há 19 anos, com experiência nas redes municipal e estadual, atuando há 13 anos no IFRN. Tem mestrado e doutorado em Educação. O docente exerce, na atualidade, cargo de gestão, além da docência no ensino superior. No IFRN, já atuou na EJA, no médio integrado e no subsequente e graduação. Quanto à lotação nas unidades do IFRN, o docente já atuou em quatro *campi* diferentes.

P3 é docente há 21 anos, com experiência nas redes, municipal, estadual e privada atuando há 16 anos no IFRN. Tem mestrado e doutorado em Literatura brasileira. O docente também já exerceu atividades de gestão na instituição e atuou em diferentes cursos nos níveis médio integrado, subsequente, graduação e pós-graduação. O docente também já esteve lotado em três *campi*.

P4 é docente há dez anos e 4 meses, sua experiência de ensino foi apenas no IFRN. Já atuou como revisora em editoras diversas. Possui mestrado em Linguística Aplicada. Não possui experiência em cargo de gestão no IFRN. Tem experiência na EJA, no médio integrado, no subsequente, nos cursos de formação inicial e continuada. Em relação aos *campi* de lotação, já esteve lotada em 4 *campi* em diferentes regiões do estado.

P5 é docente há 17 anos com experiência nas redes municipal e privada. Atua no IFRN há 10 anos e 9 meses. Tem experiência também no ensino de Língua estrangeira. É mestre em Linguística e doutorando em Letras. Já exerceu cargo de gestão, como coordenador de pesquisa. Possui experiência de ensino na EJA, no médio integrado, no subsequente e na graduação. Esteve lotado em dois *campi*.

P6 é docente há 35 anos, com experiência nas redes municipal e estadual, além de assessoria a órgãos federais e organizações não governamentais. Atua no IFRN há 26 anos. É mestre em educação, doutora em Letras. Já exerceu diversos cargos de gestão, sendo atualmente coordenadora de curso. Tem experiência no ensino médio integrado, no subsequente, na graduação, na pós-graduação nos níveis lato e estrito sensu. Já esteve lotada em dois *campi*.

P7 é docente há 23 anos, com experiência nas redes privada e estadual. Atua há 11 anos no IFRN. Tem mestrado em Letras e doutorado em Educação. Já atuou junto a sindicatos ligados à educação. No IFRN também já exerceu cargo de gestão. Tem experiência nos níveis: médio integrado, cursos de formação inicial e continuada, subsequente. Já lecionou em quatro *campi*.

P8 é docente há 20 anos, com experiência nas redes, municipal e privada. Atua há 13 anos no IFRN. Possui mestrado e doutorado em Letras. Exerce na atualidade cargo de gestão.

Possui experiência no ensino médio integrado, no subsequente, na graduação. Já esteve lotado em 3 *campi* em diferentes regiões do estado.

P9 é docente há 28 anos, com experiência nas redes privada, municipal, estadual. Atua há 20 anos no IFRN. Tem mestrado e doutorado em Literatura. Tem experiência em cargo de gestão. Já atuou junto a movimentos sociais e sindicais. Tem experiência no ensino médio integrado, no subsequente e na graduação. Esteve lotada em quatro *campi*.

P10 é docente há 20 anos, com experiências nas redes municipal e estadual. Atua há 11 anos no IFRN. Tem mestrado e doutorado em Letras. Atua como gestor na instituição há quatro anos. Tem experiência no ensino médio integrado, subsequente, graduação e pós-graduação. Já foi lotado em três *campi*.

P11 é docente há 19 anos, com experiência na nas redes estadual e privada. Atua há 13 anos no IFRN, tem graduação em Sociologia e Letras, mestrado em Letras e doutorado em educação. Já exerceu cargos de gestão sendo atualmente coordenadora de curso. Possui experiência na EJA, no ensino médio integrado, no subsequente e na graduação e na pós-graduação. Esteve lotada em três *campi*.

P12 é docente há 15 anos, com experiência na rede privada, municipal e estadual. Atua no IFRN há 10 anos e sete meses. É mestre em Educação Profissional e doutorando em Letras. Já exerceu cargo de gestão. Tem experiência de docência no ensino médio integrado, na EJA, no subsequente, na graduação e na pós-graduação. Já esteve lotado em três *campi* em diferentes regiões do estado.

P13 é docente há 32 anos, com experiência nas redes municipal e estadual. Atua há 25 anos no IFRN. Tem mestrado e doutorado em Letras. Nunca exerceu cargo de gestão. Tem experiência no ensino médio integrado, no subsequente, na EJA, na pós-graduação. Atuou em apenas dois *campi*.

P14 é docente há 27 anos, com experiência nas redes privada, municipal e estadual. Atua há 20 anos no IFRN. Possui mestrado em Letras. Já exerceu vários cargos de gestão. Tem experiência na EJA, no ensino médio integrado, no subsequente e na graduação. Já esteve lotado em 3 *campi*.

P15 é docente há 14 anos com experiência de 3 anos na rede particular e atua no IFRN há 11 anos. Tem mestrado em educação profissional. Nunca exerceu cargo de gestão. Tem experiência em cursos de formação continuada nível básico, EJA, médio integrado. Já atuou em 4 *campi* em diferentes regiões.

P16 é docente há 15 anos, com experiência na rede privada e municipal. Atua há 10 anos e oito meses no instituto. Tem mestrado em Letras e no momento cursa doutorado em

Linguística. Tem experiência em cargos de gestão no IFRN. Já lecionou na Educação de Jovens e Adultos, no ensino médio integrado, no subsequente. Já esteve lotada em três *campi*.

Tabela 1 - Síntese do perfil profissional dos docentes entrevistados.

Perfil de Docentes Entrevistados															
PN	Tempo de Docência	Experiências nas Redes			Tempo de Docência no IFRN	Níveis e Modalidades de Atuação no IFRN					Experiência em Gestão no IFRN	Titulação			Número do Câmpo de Lotação
		Municipal	Estadual	Privada		EJA	Integrado	Subsequente	Graduação	Pós Graduação		Mestrado	Doutorado	Pós Doutorado	
P1	32 anos	X	X	X	25 anos	X	X	X	X	X	X			X	2
P2	19 anos	X	X		13 anos	X	X	X	X		X		X		4
P3	21 anos	X	X	X	16 anos		X	X	X	X	X		X		3
P4	10 anos				10 anos	X	X	X				X			4
P5	17 anos	X		X	11 anos	X	X	X	X		X		X		2
P6	35 anos	X	X		26 anos		X	X	X	X	X		X		2
P7	23 anos				11 anos		X	X			X		X		4
P8	20 anos	X	X		13 anos		X	X	X		X		X		3
P9	28 anos	X	X	X	20 anos		X	X	X		X		X		4
P10	20 anos	X	X		11 anos		X	X	X	X	X		X		3
P11	19 anos		X	X	13 anos	X	X	X	X	X	X		X		3
P12	15 anos	X	X	X	10 anos	X	X	X	X	X	X		X		3
P13	32 anos	X	X		25 anos	X	X	X	X	X					2
P14	27 anos	X	X	X	20 anos	X	X	X	X		X	X			3
P15	14 anos			X	11 anos	X	X					X			4
P16	15 anos	X		X	11 anos	X	X	X			X		X		3

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Nosso interesse específico por esse grupo de profissionais, docentes de Língua Portuguesa, deve-se, como também já assinalado, ao fato de atuarmos há três anos como um dos coordenadores das atividades pedagógicas propostas e elaboradas por/para esse grupo de professores. Em razão de tal proximidade profissional, em nossos encontros são recorrentes, em determinadas falas, queixas e reclamações quanto à dificuldade de executar, na prática, as normatizações previstas nos documentos oficiais da instituição, como, por exemplo, na Organização Didática.

5.5 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE PARTICIPANTES

Estabelecemos como critério de inclusão a seleção de docentes que tivessem mais de 10 anos na instituição, uma vez que a versão vigente da Organização Didática foi produzida entre 2010 e 2012. Assim, acreditamos que tais profissionais tivessem participado do contexto de implantação desse documento na instituição, o que poderia favorecer a produção de discursos sobre o texto em questão. Fizemos também um estudo piloto, no qual aplicamos uma entrevista

semiestruturada e uma sessão de autoconfrontação simples e cruzada, como forma de avaliação e validação de tais instrumentos.

5.5.1 Amostragem por conveniência

Cabe-nos ainda salientar que, além dos critérios acima descritos, a seleção dos docentes obedeceu ao critério de *conveniência* (PATTON, 2002 *apud* FLICK, 2009) que leva em conta a disponibilidade e a facilidade de acesso do pesquisador aos docentes, bem como sua vivência e experiência na instituição. Como já mencionado, a instituição tem 22 *campi* espalhados por todo o estado do Rio Grande do Norte, razão pela qual fatores como distância e acessibilidade poderiam inviabilizar as entrevistas com os docentes. Por esta razão, optamos por incluir, na amostra, aqueles professores que atuam nos *campi* da capital e da região metropolitana, pois, além da facilidade de acesso, nessas unidades está concentrado também o maior número de docentes com mais de 10 anos na instituição, segundo dados extraídos do sistema SUAP/IFRN.

5.5.2 Caracterização documental

O caráter documental de nosso estudo deve-se ao fato de, para as análises propostas, lidarmos diretamente com o documento *Organização Didática do IFRN*, que será o propulsor das discussões e entrevistas com os docentes. Segundo Flick (2009), em um estudo que envolve documentos, o pesquisador deve entendê-los como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade específica, sendo, inclusive, destinado para que alguém tivesse acesso a eles. Dessa forma, é importante compreender todo o contexto de sua criação, ou seja, quem o produziu, sua finalidade, para quem foi construído, a intencionalidade *etc.* (FLICK, 2009: 234).

Não obstante, entendemos que, no presente caso, o documento *Organização Didática* não apenas *contextualiza* os discursos dos docentes ou é um *meio de comunicação*, mas é, ele mesmo, um discurso, na medida em que tem autoria, representatividade institucional, e seu conteúdo temático dialoga diretamente com os discursos dos docentes.

Nesse sentido, o documento *Organização Didática* dialoga com a visão institucional sobre o ensino e, conseqüentemente, sobre como deve ser realizado o trabalho docente na instituição. Assim, proporcionar, aos docentes uma reflexão sobre as normas que orientam o seu fazer em sala de aula pode ser de grande riqueza para o seu desenvolvimento profissional.

A seguir, descrevemos o documento Organização didática no contexto institucional do IFRN e suas implicações no fazer dos docentes da instituição.

5.5.3 Um breve histórico institucional

O Instituto Federal do Rio Grande do Norte, IFRN, ao longo dos anos, passou por diversas mudanças tanto no seu perfil político-educacional quanto em sua estrutura física. Até o ano de 1993, a instituição contava apenas com uma unidade educacional no município de Natal, denominada Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, ETFRN, e oferecia cursos de educação profissional técnica em nível médio. A partir de 1996, com a inauguração da unidade educacional no município de Mossoró e, juntamente com o processo de cefetização⁷, houve aumento na oferta de cursos. Em 2006, a instituição já contava com 4 novas unidades espalhadas por todo o estado, oferecendo também cursos de graduação tecnológica e licenciaturas nas mais diversas áreas. No ano de 2009, com a criação dos Institutos Federais, a instituição passou a ampliar suas ofertas de cursos em diferentes níveis, ensino médio, graduação e pós-graduação, bem como a ampliação do número de *campi*. Atualmente, a instituição conta com cerca de 30 mil alunos, mais de 3 mil técnicos administrativos e cerca de 2500 docentes em 22 *campi* espalhados por todo o estado do Rio Grande do Norte. Os cursos abrangem as mais diversas áreas e modalidades, desde educação de jovens e adultos, EJA, até o nível *stricto sensu* de doutorado.

Como relatado acima, entre as significativas mudanças e transformações sofridas ao longo dos anos, destacamos a mudança institucional de Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, CEFET-RN, para Instituto Federal do Rio Grande do Norte, IFRN. Essa transformação implicou não apenas uma mudança em termos de estrutura física, ampliação de número de servidores e número de cursos, mas, sobretudo, uma mudança de caráter institucional em termos de objetivos e finalidades.

Diante dessa transformação, houve a necessidade de criar/reelaborar documentos oficiais que embasassem a nova configuração educacional estabelecida pelo decreto de criação dos Institutos federais. Entre os documentos oficiais que embasam o fazer educacional do IFRN temos a Organização Didática, um documento de caráter normativo que busca estabelecer e organizar, em linhas gerais, as ofertas e o funcionamento dos cursos no âmbito da instituição.

⁷ O processo de cefetização foi o nome designado à política de transformação das escolas técnicas federais em centros federais de educação tecnológica, na década de 90 (CAMPELLO (2007)).

Ao mesmo tempo, o documento orienta a prática docente, estabelecendo critérios para a realização e o acompanhamento das atividades educacionais.

A seguir, buscamos apresentar tal documento, descrevendo-o em linhas gerais.

5.5.4 A Organização de Didática do IFRN

A partir das expansões observadas na seção anterior e com a publicação da Lei 11. 892 que criou os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, em substituição aos Centros Federais de Educação Tecnológica, CEFET, houve a necessidade de revisão dos documentos institucionais, com a finalidade de criar uma identidade para nova instituição, tendo em vista seus objetivos e finalidades.

O Projeto Político-Pedagógico da instituição, PPP, teve sua atualização no ano de 2012. O documento é responsável por direcionar as ações institucionais, tendo em vista as finalidades e princípios que regem a instituição. Esse documento está organizado em 7 volumes, a saber: - volume 1, Documento Base, - volume 2, Processo, - volume 3, Organização Didática, - volume 4, Diretrizes orientadoras da revisão de ofertas, - volume 5, PTDEM, - volume 6, Planos de Curso, e- volume 7, Cadernos Temáticos. Esse texto de caráter oficial que regulamenta e discrimina as atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos diversos setores e *campi* do IFRN.

Entre os documentos que compõem o PPP, destacamos a Organização Didática, texto de caráter normativo/prescritivo, que tem como objetivo padronizar as ações relativas às atividades de ensino nos *campi* que compõem, o IFRN. O documento, desde a configuração institucional da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, tem passado por diversas atualizações, conforme as mudanças na estrutura e nas ofertas de cursos oferecidos pela instituição. A versão mais antiga disponível em forma digital é a do ano de 2005, em que a escola já estava estruturada como Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, CEFET-RN. Naquele ano, o CEFET/RN contava apenas com a Unidade Central, localizada em Natal e com a Unidade de Ensino descentralizada na cidade de Mossoró. O documento trazia orientações gerais sobre a estrutura, funcionamento e procedimentos para a oferta de cursos para as duas unidades educacionais.

No ano de 2012, a Organização Didática de 2005 passou por uma reelaboração, juntamente com outros documentos institucionais, adequando-se à nova proposta educacional sob a identidade do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN. Neste contexto, pautando-se na busca por uma administração democrática, a gestão do Instituto convocou os diversos segmentos da comunidade acadêmica, (Técnicos

administrativos, Docentes e Alunos) para que, de forma coletiva, atualizassem e elaborassem os novos documentos oficiais que regeriam a instituição na atualidade.

A criação de um documento único e padronizado tem, segundo a gestão, objetivo de favorecer não somente a uniformidade das ações, mas também o acompanhamento e a gestão das atividades de ensino, por parte da reitoria e das pró-reitorias, nos diversos setores que compõem cada um dos 22 *campi* atualmente existentes.

Em termos educacionais, a Organização Didática sistematiza e regula o funcionamento dos cursos oferecidos pela instituição. O texto vigente contém oitenta páginas dividido em quatro grandes temáticas e seus respectivos capítulos.

Na temática 1, intitulada *Das diretrizes Gerais*, o texto observa, entre outros aspectos, a natureza, a função social, os princípios e finalidades e objetivos da instituição, bem como definições e características do ensino, da pesquisa e da extensão.

Na temática 2, *Da organização curricular e acadêmica*, o documento caracteriza aspectos como Calendário acadêmico, Estrutura curricular, Estrutura dos cursos oferecidos, Projetos pedagógicos dos cursos e Autorização e funcionamento dos cursos.

A temática três, *Do desenvolvimento do ensino*, trata da regulamentação de todo o processo de articulação do ensino no âmbito da instituição. Este tópico abrange o Acompanhamento acadêmico dos estudantes, as formas de registros acadêmicos, os modos de admissão e ingresso, Matrículas, Mobilidade acadêmica, Atendimento domiciliar, Avaliação da aprendizagem, Desempenho acadêmico, Critérios de aprovação, Desempenho acadêmico em programas de certificação profissional, Aproveitamento de estudos, Índice de rendimento, prática profissional, estágios curriculares, Trabalho de conclusão de curso, certificação e Diplomas, Revalidação de diplomas e Normas disciplinares do corpo discente.

Na última parte, *As disposições gerais e finais*.

Como se pode observar, em certa medida, as questões referentes ao ensino e à aprendizagem concentram-se, em sua maioria, na temática *desenvolvimento do ensino*. É nessa seção que se observam as orientações como, por exemplo, as formas e critérios de avaliação, os critérios de aprovação, o atendimento domiciliar *etc.*

A título de exemplo, temos abaixo o recorte de um dos tópicos dessa seção, do capítulo VIII, que, em seu artigo 248, página 59, trata do desempenho acadêmico nos cursos regulares:

Art. 248. O desempenho acadêmico dos estudantes por disciplina e em cada bimestre letivo, obtido a partir dos processos de avaliação, será expresso por uma nota, na escala de 0 (zero) a 100 (cem). Parágrafo único. Com o fim de manter o corpo discente permanentemente informado acerca de seu desempenho acadêmico, os resultados de cada atividade avaliativa deverão ser

analisados em sala de aula e, caso sejam detectadas deficiências de aprendizagem individuais, de grupos ou do coletivo, os docentes deverão desenvolver estratégias orientadas para superá-las.

Essas orientações, como já assinalado anteriormente, buscam organizar e normatizar o trabalho dos docentes com o objetivo de criar uma uniformidade nas atividades de docência nos *campi* da instituição. A seguir, buscamos exemplificar as possíveis formas de interação docente com o documento e algumas situações mais recorrentes em que tal documento é utilizado.

A apropriação dos documentos de caráter pedagógico pelos docentes dá-se pela orientação da Equipe Técnica Pedagógica do IFRN, ETEP, composta, principalmente, por Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais de cada campus. Esses profissionais, por meio dos espaços de formação continuada, como as reuniões pedagógicas semanais e os encontros pedagógicos que acontecem no início de cada semestre letivo, têm a função de orientar os docentes quanto à observação dos documentos oficiais na organização e no planejamento de suas atividades. Os docentes recém-chegados à instituição também recebem, na primeira semana de ingresso, uma formação promovida pela ETEP, com a finalidade de conhecer os principais documentos que regem a prática docente no âmbito do IFRN.

5.6 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

5.6.1 Entrevistas semiestruturadas e autoconfrontações

Partindo da Organização didática do IFRN, documento de caráter normativo, buscamos abordar os docentes da disciplina de Língua Portuguesa da instituição por meio de entrevistas semiestruturadas, para obtermos dados sobre seu perfil profissional bem como através de autoconfrontação simples, observando-se, em relação a essas últimas, como eles avaliam/expressam, através de seus discursos, a renormalização da organização de suas rotinas educacionais.

5.6.2 Entrevistas semiestruturadas

No que se refere às entrevistas semiestruturadas, segundo Trivinos (1987), ela tem como característica questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Tais questionamentos podem gerar novas hipóteses surgidas das respostas dos informantes. Outro ponto importante deste tipo de entrevista para o autor (TRIVINOS, 1987) é o fato de que ela favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua

explicação e a compreensão, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. Nessa perspectiva, a formulação das perguntas básicas é um ponto crucial para o desenvolvimento da entrevista, uma vez que, se bem elaboradas, elas poderão fazer emergir outras informações que contribuirão para o processo de coleta de informações. Por isso, a necessidade de um roteiro planejado de forma a atingir os objetivos.

5.6.3 Autoconfrontação

Entre alguns dos instrumentos utilizados por pesquisadores, em situação de trabalho, particularmente no âmbito da *Clínica da Atividade*⁸, destacamos o da *Autoconfrontação* – com base em estudos desenvolvidos pelo psicólogo do trabalho Yves Clot (2002) e pelo linguista Daniel Faïta (2002).

Os autores (CLOT e FAÏTA, 2000) observam que o objetivo de tal instrumento é propiciar, por meio da linguagem, o confronto do trabalhador com seu fazer, mobilizando diversos fatores que constituem o real da atividade em ação, levando o trabalhador a refletir e a desvelar a complexidade que envolve sua atividade. Dito de outro modo, mobilizar, em palavras, as ações do trabalhador e suas reflexões sobre elas. Existem, especificamente, dois tipos de autoconfrontação: a simples e a cruzada.

Na autoconfrontação simples, são seguidos os seguintes procedimentos: primeiramente, o pesquisador seleciona o grupo de trabalhadores que representa o coletivo de trabalho. Em seguida, o pesquisador faz gravações dos pesquisados durante a realização de sua tarefa. Posteriormente, ele seleciona algumas cenas significativas, as quais serão exibidas ao trabalhador, sendo estimulado, pelo pesquisador, que faça comentários avaliativos sobre suas próprias ações em situação de trabalho. Em uma outra etapa, na autoconfrontação cruzada, um outro colega que participa do mesmo coletivo da atividade envolvida é convidado a assistir às mesmas cenas e a emitir comentários sobre a situação que envolve o colega em atividade. Terminadas as etapas de autoconfrontação simples e cruzada, o pesquisador fará a transcrição dos comentários, seguindo-se a etapa de análise e interpretação dos dados, quando serão desvelados os sentidos co-construídos e mobilizados nos/pelos discursos produzidos pelos sujeitos participantes.

⁸ Em psicologia do trabalho, a *Clínica da Atividade* é uma metodologia de ação para mudar o trabalho. Ela se desenvolveu ao mesmo tempo na filiação da ergonomia francófona e da psicopatologia do trabalho. Em síntese, ela propõe meios de agir sobre as relações entre atividade e subjetividade, indivíduo e coletivo como forma de transformar seu ofício e garantir a manutenção da saúde do trabalhador frente à sua atividade.

Dessa forma, o procedimento de coleta, seja ele essencialmente dialógico, não devemos conceber tal instrumento como revelador de uma transparência dos discursos produzidos no ato das autoconfrontações. Ao contrário, o pesquisador, após essa etapa de coleta de dados, deve estar atento à complexidade discursiva que envolve tais dados. Por conseguinte, a postura do pesquisador, em relação aos sujeitos participantes, deve ser essencialmente dialógica, o que pressupõe um deslocamento de sua posição de pesquisador para o território estrangeiro do outro (participante), para realizar o trabalho da escuta do que o outro tem a dizer para só então, retornar a seu próprio lugar, como pesquisador e, com o seu *excedente de visão* (BAKHTIN, 1993), observar, descrever e interpretar os sentidos produzidos nessa teia discursiva, que estabelece nesta relação responsiva com outro, que também me observa, reage e avalia meus discursos. Trata-se, pois, de uma via analítica de mão-dupla.

Por conseguinte, as conclusões de pesquisa terão, necessariamente, as marcas da provisoriidade e do inacabamento, que são próprias dos fenômenos de linguagem, na vida de fato vivida, quando analisados sob a abordagem da teoria dialógica. Assim sendo, permanecem sempre em aberto as possibilidades de novas réplicas, tanto por parte dos sujeitos envolvidos no ato da pesquisa (pesquisador e sujeitos participantes), como da audiência especializada (a comunidade científica) para qual são dirigidos tais textos, ou seja, na forma de atos responsivos e responsáveis do fenômeno desvelado.

Observando os apontamentos acima, tínhamos, a princípio, o intuito de realizar em nosso estudo os dois modelos de autoconfrontação, entretanto, encontramos resistência por parte dos entrevistados em participar da autoconfrontação cruzada, o que nos levou a escolher apenas a autoconfrontação simples. Essa escolha, entretanto, não compromete nosso objetivo principal, que é levar o docente a ser confrontado com seu discurso sobre as normas de trabalho e o processo de renormalização.

Para as seções de autoconfrontação simples foram selecionadas quatro respostas das questões referentes à entrevista semiestruturada, nas quais solicitamos, aos docentes, que lessem e comentassem suas respostas, fazendo as observações que julgassem necessárias. Esses comentários foram, posteriormente, transcritos e analisados.

Em nosso estudo, elaboramos um roteiro para entrevista piloto, em anexo, de forma a validar o instrumento de coleta. Só após tal procedimento e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética no processo de número: 03587218.5.0000.5208, é que, efetivamente, fomos a campo para a interação com os docentes. Dessa forma, aplicamos dois instrumentos (uma entrevista semiestruturada e uma seção de autoconfrontação simples) a um grupo de 16 docentes, dos

campi da cidade de Natal, RN, e da região metropolitana, com o objetivo de obter dados referentes ao perfil profissional e à visão do documento Organização didática do IFRN.

Tendo em mãos os dados coletados, descrevemos o perfil dos entrevistados, conforme o Tabela 1, da página 83. Em seguida, num movimento dialógico de leitura e compreensão ativa, na perspectiva da teoria dialógica, elegemos três grandes temáticas emergentes dos discursos dos docentes em relação às normas de trabalho e ao processo de renormalização do documento organização didática. Essas temáticas estão em correlação com os objetivos específicos e foram estruturadas a partir das respostas às questões: questão 1 (avaliação do documento); questões 2, 3 e 4 funcionalidade; questão 5 (problemas); questões 6 e 7 (lacunas e emergência das dramáticas); questões 8, 9 e 10 (estratégias de renormalização).

Cabe, entretanto, salientar que essa seleção de temáticas não esgota em si as possibilidades e características dos discursos analisados, sobretudo, baseado nas teorias, nas quais apoiamos nosso estudo, conforme explicitado no referencial teórico.

Desse modo, compreendemos a análise da temática inicial necessária para tentar responder às nossas perguntas iniciais de pesquisa. Assim sendo, propusemos a análise dialógica dos seguintes temas: os sentidos atribuídos às normas de trabalho; entre as lacunas e as dramáticas de si; e as estratégias (ações) de renormalização.

6 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

O primeiro momento da atividade estética é a vivência: eu tenho de viver (ver e conhecer) aquilo que está vivendo o outro, tenho que me colocar no seu lugar, como se coincidissem com ele (...). Devo assumir o horizonte vital dessa pessoa tal como ela o vive desse horizonte, contudo, há lacunas que só são visíveis do meu lugar ... (BAKHTIN, 1997, p. 45)

A Organização Didática é, no âmbito do ensino, o documento mais recorrente em termos de dúvidas e questionamentos, sobretudo pelas lacunas na previsibilidade de situações do cotidiano escolar. Na ausência de informações ou orientações quanto ao agir, os docentes e alunos devem recorrer à ETEP na busca de orientações e possíveis soluções para as dificuldades encontradas.

A título de exemplo desses questionamentos, citamos, a seguir, dois casos recorrentes, observados pela equipe técnica pedagógica da instituição. Na seção que trata das formas de avaliação, o documento cita a necessidade de aplicação de, pelo menos, dois instrumentos avaliativos por disciplina, a cada bimestre ou semestre letivo, de acordo com a estruturação dos cursos. Entretanto, não são raros os casos de docentes que planejam apenas uma (1) atividade para o bimestre/semestre. Quando tal planejamento é apresentado aos alunos, eles alertam o docente que, de acordo com a organização didática, devem ser aplicados pelo menos dois instrumentos avaliativos. Quando os docentes não observam tal normativa, a equipe pedagógica notifica o docente para que ele cumpra o que está posto no documento oficial.

Outro exemplo é quanto ao aluno que, por motivos de saúde, necessita de atendimento domiciliar. Apesar de a organização didática prever tal atendimento, ele não é descrito de forma detalhada, o que gera dúvidas aos docentes na forma de organização e planejamento de atividades para o aluno em tal situação. Nesse caso, geralmente os docentes procuram o setor pedagógico na busca de orientações sobre como organizar e aplicar atividades e conteúdos ao discente nessa condição.

Os exemplos citados acima mostram, em certa medida, alguns impasses que o docente pode enfrentar, diante da realidade concreta do seu fazer pedagógico, que, nem sempre estão previstos nos documentos normativos. Assim, é importante que o docente conheça e se aproprie de tais textos para a realização de suas atividades e, nas possíveis lacunas desses documentos, busque alternativas que viabilizem o trabalho diante dos imprevistos naturais passíveis de ocorrer em qualquer atividade.

Tendo como referência os dados analisados, fizemos algumas observações dos discursos dos profissionais que serão objeto de nossa discussão, a saber: os sentidos atribuídos às normas de trabalho, entre as lacunas e as dramáticas de si e as estratégias (ações) de renormalização.

Em relação ao primeiro tema, podem-se observar, através dos acentos apreciativos expressos nos discursos docentes, os sentidos atribuídos ao documento organização didática e sua importância para o fazer do professor. No segundo tópico, identificamos, nos discursos docentes, as principais lacunas apontadas pelos profissionais ao documento e as dramáticas de si instauradas a partir dessas ausências. No último tópico, analisamos os atos de cada docente na perspectiva da ética e da responsabilidade, bem como as principais estratégias de renormalização emergentes do discurso desses profissionais.

Foram observadas as relações dialógicas instauradas no âmbito de enunciados concretos e discursos, tomando como pressuposto que todo enunciado é dialógico e se constitui de outro enunciado/discurso. Assim sendo, a orientação dialógica ou ainda a motricidade do diálogo é inerente a todo o ato de linguagem/discurso. Como salienta Bakhtin (2006, p.294), “nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados, é pleno de palavras dos outros, de um grau de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância”.

Pudemos observar também que os sentidos mobilizados nos enunciados/discursos docentes emergem, principalmente, nos movimentos dialógicos de aproximação, concordância ou distanciamento, discordância, expressos no conjunto de enunciados concretos/discursos, tanto daqueles profissionais entrevistados quanto do documento institucional de caráter normativo, também objeto de nossa análise.

Acreditamos que a emergência dos sentidos construídos/produzidos pelos docentes, no discurso sobre a Organização Didática, em relação às normas antecedentes, na prática profissional, possa contribuir para uma melhor compreensão do professor sobre sua própria atividade, re(velando) sua complexidade de execução. Acreditamos ainda que uma discussão institucional ampla, acerca dos resultados obtidos em nosso estudo possa, no futuro, promover/facilitar a implementação desses documentos institucionais que orientam a prática docente contribuindo também para uma compreensão adequada da importância destes textos normativos e suas implicações nas ações desse profissional.

.1 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS NORMAS DE TRABALHO: VALORAÇÃO, FUNCIONALIDADE, PROBLEMAS

6.1.1 Acentuando a importância do documento

Ao analisar os sentidos atribuídos pelos docentes ao documento, percebe-se uma confluência desses discursos acerca da necessidade de normas que regulem o trabalho do professor. Entretanto, a forma como cada docente expressa seu acento apreciativo sobre o mesmo tema é diverso.

Pode-se observar no acento apreciativo de P1 o valor atribuído aos documentos normativos para o fazer docente, uma vez que eles não somente respaldam a prática, mas, sobretudo, as ações educativas:

Quadro 1 - Docente P1(Entrevista 1).

1-(P1) Eu acho que a importância dos documentos normativos é indiscutível. A gente precisa deles para 2-dar apoio à nossa prática e à ação docente. E eu acho que eles se tornam imprescindíveis à medida em 3-que eles nos auxiliam a adquirir, reconhecer ou ter respaldo para a nossa ação. Acho que eles servem 4-para nos amparar, diante daquilo que é necessidade, direito e dever do aluno, do professor e da 5-instituição.

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Como se pode observar, os acentos apreciativos que incidem nas palavras “indiscutível” e “imprescindível” (linhas 1-2) revelam o valor atribuído pelo docente aos documentos normativos. Ao salientar a importância da norma para as ações docentes, P1 observa ainda a amplitude de tais ações na integração entre “direitos” e “deveres” (linha 4) de alunos, alunos e instituição, ou seja, para o docente, as ações do professor perpassam os campos dos direitos, dos deveres e das necessidades, não apenas seus, como profissional, mas dos “alunos” e da “instituição” (linhas 4-5). Assim sendo, acentua-se a abrangência do trabalho do professor não apenas na relação professor-aluno, mas, principalmente, em relação a um contexto institucional mais amplo, em que são desenvolvidas tais ações.

Nesse sentido, os estudos de Telles e Alvarez⁹ (2004) parecem confirmar com nossas observações sobre a abrangência do trabalho docente, não apenas circunscrito ao espaço da sala de aula e na relação professor-aluno, mas, sobretudo, em consonância direta com as normas de

⁹No referido estudo intitulado: *Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes*, as autoras observam a diferença conceitual entre normas antecedentes e trabalho prescrito, observando que o conceito de normas é mais abrangente, já que, nessa perspectiva, se consideram, não apenas os limites do que é ou não permitido no espaço laboral, mas sobretudo, questões de ordem econômica, social, cultural que perpassam as construções das relações no espaço laboral.

trabalho e suas implicações na atividade do professor. Nesse sentido, as normas como documento institucional ganham uma dimensão mais ampla que as prescrições, uma vez que têm uma dimensão de valores que transcende a questão monetária e se posiciona na esfera do político, dos debates e dos conflitos, ou seja, são permeadas por valores, cultura e ciência em âmbito coletivo e social

Quanto ao professor-participante, identificado como P3, pode-se também observar o valor atribuído às normas de trabalho em seu acento apreciativo “importantes” (linha 6). Entretanto, ele as percebe numa “dialética com a prática” (linha 8), o que pressupõe um processo de retroalimentação: “tanto alimentam – ou direcionam – nosso fazer” (linha 9). Ou seja, as normas devem ser construídas, segundo o docente, para uma “prática” (linha 7), mas também devem ser “direcionados” e “construídos” (linha 9) segundo essa “prática” (linha 9), o que pressupõe uma articulação necessária entre trabalho teórico e trabalho real.

Quadro 2 - Docente P3 (Entrevista 3).

6-(P3)Eu avalio esses documentos como importantes, porque eles direcionam como deve ser a nossa
7-prática e, teoricamente, devem também surgir a partir da nossa prática. Então, toda Instituição, no
8-IFRN, aqui em particular, deve ter esses documentos normativos nessa dialética com a prática. Eles
9-tanto alimentam – ou direcionam – o nosso fazer, como também devem ser construídos a partir do
10-nosso exercício, do nosso fazer.

Fonte: Elaborado pelo autor,

No discurso acima, em diálogo com a teoria ergológica, podemos perceber, na avaliação de P3 sobre como deve ser o processo de construção das normas, uma correlação com a ferramenta metodológica proposta pela ergologia para a compreensão da atividade de trabalho denominada *Dispositivo Dinâmico de 3 Polos*. Nessa proposta metodológica, observa-se a existência de três polos que devem ser articulados e integrados para a compreensão da atividade. O polo dos saberes investidos (os saberes práticos dos trabalhadores), o polo dos saberes constituídos (os saberes acadêmicos, teóricos) e o polo das exigências ergológicas (debates sobre os meios e as condições reais para realização da atividade)

Assim, considerando essa conjugação/articulação, é possível a compreensão da atividade. No caso específico de nossa análise, os saberes constituídos podem, em certa medida, ser representados pelos saberes da instituição IFRN sobre as normas. Os saberes investidos são os saberes práticos dos docentes, acumulados e experienciados ao longo dos anos; e as exigências ergológicas seriam os meios disponíveis e as condições concretas e reais de cada *campi* como espaço laboral para o desenvolvimento da atividade. Assim, movimento dialético sugerido pelo docente (linha 8) envolveria, em certa medida, os três polos mencionados para compreensão e

produção de normas no contexto institucional. Todavia, o uso dos modalizadores “deve” (linha 8) e “devem” (linha 9), permitem-nos compreender a avaliação do docente (P3) como uma idealização do processo de construção das normas neste contexto institucional. Em outras palavras, na visão do docente o ideal seriam que as normas fossem produzidas por essa articulação entre teoria-prática-teoria.

Em relação ao discurso de P4 abaixo, observa-se que ele acentua a importância de tais documentos ao usar a metáfora “desenhar” (linha 11), para referir-se ao trabalho que é feito na instituição. Uma observação interessante feita pelo profissional é o valor de representação atribuída ao documento. Ou seja, não se trata de conceber o trabalho prefigurado nos documentos como correspondente ao trabalho real, mas apenas uma representação do que deve ser o trabalho real. Outro aspecto importante, acentuado por P4, é a ideia de que a norma é uma visão da gestão, não dos docentes, de como “deve ser exercida a docência” (linhas 13-14) na instituição. Nesse sentido, o docente se enxerga de fora do seu trabalho da organização e da estruturação do seu trabalho, tornando-se refém dos peritos da atividade. Contudo, como salienta Trinquet (2010), na visão ergológica as questões que tocam o trabalho não podem ser abordadas somente por peritos. Trata-se de algo complexo que não pode ser visto e compreendido do exterior. Neste sentido, ressaltamos a necessidade do fortalecimento dos coletivos de trabalho no contexto institucional do IFRN como forma de trazer ao debate a necessidade e a importância do docente se reconhecer como agente principal da relação estabelecida entre a estrutura e o desenvolvimento de instrumentos próprios de sua atividade.

Quadro 3 - Docente P4 (Entrevista 4).

11-(P4) Sim, com certeza os documentos normativos são importantes ferramentas para desenhar, posso 12-assim dizer o trabalho que se vai desempenhar na instituição. Outro fator importante é que eles 13-demonstram a representação de docência que a instituição tem. Como a gestão percebe que deve ser 14-exercida a docência e, logicamente, essa construção institucional, essa visão, é um construto social, 15-cultural... será que deu para entender? É a forma como eu vejo (risos). Se eu falar bobagem me corrija, 16-viu? (risos)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Dessa forma, pode-se observar que, apesar de assinalar a norma, como uma “construção institucional” (linha 14), o docente P4 não se vê imbricado nessa construção. O acento apreciativo de P4 estabelece relações de sentido com os pressupostos teóricos acerca do trabalho, os quais atribuem, a agentes externos, a prática de construção de normas prescritivas, sobretudo no campo educacional, em que a organização do trabalho docente implica hierarquias normativas tanto em nível nacional, como o MEC, por exemplo, quanto

no nível mais local, reitoria, pro reitoriais e direção de cada campus. Neste sentido, podemos dizer que a organização do trabalho docente é influenciada diretamente por prescritos elaborados por agentes externos ao trabalho.

Quanto ao discurso do docente P9 no Quadro 4, além do destaque da importância dos documentos, acentua-se também a avaliação de que eles refletem/refratam a manifestação de um desejo institucional, o qual adquire legitimidade para orientar a prática pedagógica. Nesta perspectiva, é interessante observar a variedade de acentos avaliativos dos docentes acerca desse documento. Enquanto P4 (Quadro 3) acentua o valor de representação do referido documento, para P9 (Quadro 4), ele reflete/refrata um desejo institucional. Além disso, P9 avalia que o documento organiza as ações institucionais, imprimindo legalidade às práticas, conforme pode ser observado no excerto abaixo:

Quadro 4 - Docente P9 (Entrevista 9).

17-(P9) Bom, vamos lá... eu acho importante porque eles são, de certa forma, um reflexo do que se 18-deseja na instituição. Eles mostram o que é, em que estão apoiadas as ações da instituição. Veja 19-bem, hoje o tamanho que é essa instituição, acho que somos já 22 <i>campi</i> isso é muita coisa. Esses 20-documentos ajudam a nortear, a delinear o que fazer. Sem esses documentos, não haveria 21-organização, cada lugar faria de um jeito, por isso acho importante ter documentos que também 22-nos deem um apoio legal para o que fazemos.
--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020

No discurso docente acima referido, percebe-se, em seu acento apreciativo, a necessidade de organização do espaço laboral e das ações nele desenvolvidas (linha 21) por meio dos documentos normativos (linha 20). Segundo o docente, a ausência do documento levaria a uma desordem ao enunciar que “cada lugar faria de um jeito”(linha 21). Não obstante, nesse enunciado (linhas 21-22), não nos parece que a ideia do docente seja a da homogeneização das ações no sentido de que todos agem da mesma maneira na atividade. Tal compreensão é identificada sobretudo pelo uso da expressão “ajudam a nortear” (linha 20), diferentemente de outros discursos que observam o documento como um prescrito, como uma regra fixa, obrigatória (ver linha 6, linhas 37-38 e linha 62). Não obstante, acreditamos que o sentido atribuído nesse caso seja o de coesão institucional das ações, ao enunciar que “sem esses documentos não haveria organização” (linhas 20-21), principalmente pela acentuação de diversidade e da complexidade do espaço laboral (linha 19). Além disso, P09 (Quadro 4) acentua ainda a característica de apoio legal às ações realizadas no âmbito institucional (linha22), o que, em certa medida, mostra o caráter legitimador das normas na avaliação do docente.

Já no excerto no Quadro 5, do docente P11, acentua-se que o documento tem, como

função legitimar ações (linha 24) no âmbito individual e coletivo (linha 25). Na avaliação do docente, essa função é importante principalmente em razão do público para o qual o trabalho é dirigido (linhas 26-27). O docente observa ainda que seu fazer é dirigido tanto aos alunos quanto à sociedade, de uma forma geral (linha 27). Essa avaliação e a percepção do trabalho do professor não restritas à sala de aula e a visão da sociedade como parte do seu trabalho (linha 27) corrobora com os estudos defendidos pela Ergonomia da atividade em relação às características do trabalho docente, sobretudo, os estudos que defendem a necessidade de o trabalho docente ser compreendido como algo complexo, e não restrito às interações entre professor-aluno no espaço da sala de aula.

Na realidade, conforme também sugerem os estudos acerca do trabalho docente num perspectiva discursiva, tal atividade tem, entre outras características, a de uma atividade interpessoal, que se desenvolve entre vários sujeitos, quer estejam presentes quer estejam ausentes (Figura 1, p. 43).

Quadro 5 - Docente P11 (Entrevista 11).

23-(P11) Com certeza é muito importante a existência de documentos normativos porque isso dá 24-legitimidade às ações da instituição e também às minhas como profissional. Não só às minhas, mas 25-de todos os servidores, do coletivo da instituição. No meu caso como docente, vejo que os documentos 26-como disse legitimam o meu fazer, sobretudo porque não trabalhamos para nós mesmos temos um 27-público direto e indireto. Direto seriam nossos alunos, indireto a sociedade em geral. É nesse sentido 28-que digo que os documentos nos asseguram e legitimam nosso fazer, entendeu?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Outro ponto observado no discurso docente (P11) (QUADRO 5), acima, é o reconhecimento da abrangência de seu trabalho e do público para o qual dirige suas ações (Linha 27). Podemos perceber, considerando tal reconhecimento, que o docente não age apenas segundo suas escolhas individuais, mas também em função dos outros agentes (público direto e indireto) que participam de sua atividade (linha 26). Ao avaliar, em seu enunciado, que “não trabalhamos para nós mesmos” (linha 26), o docente, em certa medida, re(vela) o direcionamento de suas ações a partir desse público e, conseqüentemente, de suas escolhas, recusas e decisões durante sua atividade. Trata-se, como observado por Schwartz (2000), do uso de si pelos outros, em que o trabalhador, diante das normas do trabalho, faz uso de si na atividade, direcionado não somente por escolhas individuais, mas também movido por outros agentes presentes na atividade. No caso do docente, além de observar os manuais, as normas educacionais, tanto no nível nacional (a partir de orientações advindas do MEC), quanto no nível local, (a partir de orientações advindas da reitoria e da direção de cada campus), o docente também observa/dialoga, indiretamente, com o seu público externo, ou seja, a sociedade. Não

nos aprofundaremos aqui em tais discussões, pois elas serão objeto de análise em seção posterior.

Quanto a P12, (QUADRO 6) abaixo, este docente, além de acentuar a importância dos documentos como uma orientação/normatização das ações(linhas29-30), ressalta ainda o papel e a prevalência da experiência profissional na condução das ações(linhas 30-32), observando a insuficiência das normas como determinante na ação do docente (linha 32):

Quadro 6 - Docente P12 (Entrevista 12).

29-(P12)Bem, eu acho que os documentos vão ser importantes para orientação e para uma normatização, 30-para que os professores tenham um caminho. Mas eu não acredito que só eles determinem isso, porque 31-muito do caminho do docente e das ações que a gente traz na sala de aula estão nas nossas experiências. 32-E as experiências docentes não saltam dos documentos. Então, eu acho que o documento é importante, 33-como uma bússola, mas ele não é o que vai determinar as ações dos professores em sala de aula. Até 34-porque muitos professores, mesmo estando no IFRN que é uma instituição tão grande e que se imagina 35-que o professor tenha uma dedicação exclusiva, não conhecem todos os documentos presentes na 36-Instituição.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Diferentemente dos discursos anteriormente analisados, o discurso de P12, Quadro 6 acima, parece distanciar-se dos demais, os quais sugerem que os documentos normativos orientam a prática docente (P9, linha 20). Mesmo reconhecendo essa função do documento (linha 29), P12, acentua a sua insuficiência das normas para as ações do professor em sala de aula, não sendo essas determinadas exclusivamente pelas normas. (linha 30).

É interessante salientar a noção de espaço das ações docentes, avaliado por P12, apenas no contexto de sala de aula (Quadro 6, linhas 31 e 33) e não no contexto institucional mais amplo, como sugerido nos discursos dos demais docentes (P11, Quadro 5, linhas 24-25; P16, linhas 43-44). Indiretamente, essa noção pode, de certo modo, estar ligada a uma compreensão da noção de trabalho docente, restrito ao ambiente de sala de aula. Contudo, como observado na fundamentação teórica, o trabalho docente é mais complexo e abrangente e está diretamente influenciado tanto por um contexto mais imediato, quanto por um contexto mais amplo (Figura, 2, p. 47).

No discurso de P12, acima (Quadro 6), o docente também faz uma apreciação do coletivo de professores no contexto institucional, observando que parte desse coletivo desconhece as normas de trabalho (linha 35). Assim, apesar de o docente atribuir, ao documento, caráter de orientação, ao expressar o acento apreciativo “bússola” (linha 33), na inobservância ou no desconhecimento desse instrumento, o docente orienta-se pela experiência prática e não teórica, já que, como avalia P12, “a experiência não salta dos documentos” (linha 32). Dito de outro modo, para P12, a experiência, em certa medida, é que vai direcionar/orientar

a sua prática. Nesse sentido, como já se pode observar, pela aplicação da metodologia do dispositivo dinâmico de três polos, a forma de superar a dicotomia *saberes investidos* x *saberes constituídos* pode ser alcançada por uma melhor compreensão e articulação da atividade com os diferentes saberes investidos na atividade laboral.

Quanto ao acento apreciativo do docente P13, os documentos oferecem uma segurança didática (linhas 33-34). Ainda, segundo o profissional, o documento lhe dá a sensação do dever cumprido em relação às metas e objetivos estipulados. (linha 37). A ausência de tais documentos, segundo P13 o deixaria “*pertubado*” (linha 38), na incerteza do cumprimento de seu conteúdo e quanto aos demais profissionais do mesmo contexto laboral.

Quadro 7 - Docente P13 (Entrevista 13).

36-(P13) Muito bem. São todos importantes, porque esses documentos me dão segurança. Segurança 37-didática, segurança para que eu tenha a sensação de dever cumprido, que eu cumpra as minhas metas, 38-atingi meus objetivos. Se não fosse isso, eu ficaria muito perturbado, com aquela incerteza se eu teria 39-cumprido bem o meu conteúdo. Está certo? E incertezas quanto a outros profissionais em outras escolas. 40-Então, eu penso que a existência desse documento me traz segurança – antes de tudo – pedagógica, para 41-meu fazer docente.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020

No discurso do docente (P13), (Quadro 7), acentua-se a ideia do documento como algo prescrito (linha 37) cuja simples observação é suficiente para a garantia de que o trabalho tenha sido realizado a contento, conforme observado na expressão “dever cumprido” (linha 37). Ou seja, na avaliação do docente, o fato de ele simplesmente seguir a norma prescrita é suficiente para ele ter a “sensação” de que cumpriu seu “dever”, que alcançou suas “metas” e que atingiu “seus objetivos” (linhas 37-38) Entretanto, como observado na literatura ergológica, (SCHWARTZ E DURRIVE, 2007b) tal possibilidade é contestável, pois o meio, como já ressaltamos, é infiel e as variabilidades são próprias de qualquer espaço laboral.

Um outro acento apreciativo observado no docente P13, (Quadro 7), em relação aos documentos normativos, é o valor atribuído à “segurança didática” (linhas 36-37). Diferentemente dos acentos apreciativos observados nos discursos de seus colegas, os quais avaliam as normas com base em acentos como “respaldo”, “amparo legal” (P1, Quadro 1, linhas 3-4); “apoio legal” (P9, Quadro 4, linha 22); “segurança e legitimidade”(P11, Quadro 5, linhas 27-28), no acento apreciativo de P13 (Quadro 7), observa-se que trata-se de um valor voltado para o docente, não para seu público (alunos, escola, sociedade).

Esse distanciamento dos discursos do docente P13 em relação a de seus colegas

parece indicar a forma como os docentes compreendem o trabalho que realizam na instituição: enquanto alguns o compreendem como algo mais amplo, mais complexo, em que suas ações estão correlacionadas e têm implicações em contextos tanto amplos como mais restritos, outros, como parece ser o caso de P13, o compreendem apenas na relação professor-aluno e no espaço restrito do contexto de sala de aula.

Outro aspecto a ser salientado no discurso de P13, em consonância com os estudos ergológicos, é a necessidade da norma como garantia de bem-estar emocional do trabalhador. No caso do docente, ele avalia que a ausência da norma o deixaria “perturbado” (linha 38). Essa avaliação mostra, em certa medida, que por mais que compreendamos que as normas em si não são suficientes para garantir a realização das ações do trabalhador, elas são necessárias como fator de estabilização (sempre sujeito a ressignificações) para o fazer profissional em qualquer contexto laboral.

Já para outro docente P16, (Quadro 8), o que é acentuado, em seu discurso, é o valor dos documentos normativos como “regulamentadores” (linha 42) e, conseqüentemente, de “orientadores” (linha 43) do fazer docente e institucional. Na percepção do docente, os documentos normativos também asseguram certa unidade às ações institucionais (linha 44). Tal observação é interessante sobretudo pelo uso do modalizador “certa” (linha 44), utilizado no enunciado. Essa modalização tem, como se sabe, o valor relativizador, no caso, do termo *unidade*. Ou seja, não se trata de uma inteira, completa, geral *unidade*, já que, como aludimos anteriormente, o meio é sempre infiel, e as variabilidades próprias do espaço laboral não permitem uma equivalência/correspondência total das ações do docente. Dito de outro modo, o docente nunca agirá da mesma forma, sempre haverá uma variação em suas ações, ainda que mínimas e aparentemente invisíveis.

Além disso, o documento, segundo o docente (P16), é resultado de análises e experiências anteriores (linha 46), ou seja, em certa medida, tem um valor e um caráter de construção histórica pautada em valores e saberes (linha 46). Esses valores e saberes têm, como reflexo, a dinâmica da sociedade, cujas implicações reverberam nas atualizações e transformações do contexto laboral, conforme pode ser observado no excerto discursivo abaixo:

Quadro 8 - Docente P16 (Entrevista 16).

42-(P16) Sim, entendo que os documentos institucionais regulamentam as ações desenvolvidas no âmbito 43-da instituição e, portanto, servem como um norte, como orientação para o nosso fazer docente e para o 44-fazer institucional como um todo. Isso traz certa unidade para as ações de uma instituição tão ampla 45-e complexa como é o caso do IFRN. Também acredito que seja muito importante porque o que é 46-contemplado nesse documento hoje, já partiu da análise/avaliação de experiências anteriores. Por isso, 47-também entendo que esse documento deve se submeter a avaliações constantes, pois a cada nova 48-atividade realizada no âmbito institucional, surgem questões/problemas/especificidades que ainda não 49-são contempladas pelo documento, possibilitando assim, o acréscimo dessas novas questões.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020

Ao reconhecer o caráter histórico dos documentos normativos (linha 46), o docente P16 observa a necessidade de submetê-los a avaliações constantes (linhas 46-47), atribuindo um valor e um caráter dinâmico às normas de trabalho. Ao mesmo tempo, percebe-se o caráter também dialógico que deve perpassar o processo de construção de tais documentos, compreendendo-os nesse movimento de alteração e atualização frente às novas demandas sociais e institucionais.

Conforme descrevemos na caracterização do documento e da instituição IFRN, a instituição, ao longo dos anos, passou por diversas transformações e expansões, e os documentos institucionais, em certa medida, acompanharam tais mudanças, incluindo nesse contexto, a organização didática, como parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP). A versão vigente, datada de 2012, também prevê sua atualização a cada quatro anos. Entretanto, até o momento não houve, por parte da gestão, sinalização de quando ocorrerá tal atualização.

6.1.2 Acentuando a função da organização didática

No que se refere à função da organização didática como documento normativo, percebe-se também, nos discursos dos docentes, uma diversidade de sentidos expressos em acentos apreciativos que incluem desde a concepção de prescrição até variantes com um caráter mais flexível, resultando, assim, numa pluralidade de sentidos em relação dialógica.

O docente P01 (Quadro 9) avalia o documento como sendo um dos mais relevantes da instituição (linha 50), já que organiza e estrutura o trabalho institucional (linhas 55-56), mencionando as linhas gerais de princípios que regem o fazer institucional. Outro aspecto acentuado por P1 é a noção do trabalho docente realizado no âmbito da instituição que se inscreve nos documentos normativos (linhas 56-57) :

Quadro 9 - Docente P1 (Entrevista 1).

50-(P1) Eu acho que é um documento orientador dos mais relevantes. Por quê? Porque, por mais que a
51-gente, como docente, tenha noção de que o trabalho da gente não acontece fora do âmbito desses
52-documentos porque são eles que regulam a nossa prática – eles regulam, mesmo que a gente não os
53-considere apenas como documentos prescritivos. Porque não basta ser prescritivo, ele precisa regular,
54-mas para respaldar, para orientar. Eu acho que é nesse sentido que ele ganha a sua relevância. E depois,
55-ele trata daquilo que eu acho que é essencial, em que ele nos mostra, por exemplo, quais são os princípios
56-orientadores do nosso trabalho; qual é a finalidade do nosso trabalho; as características do nosso
57-trabalho, do nosso fazer docente e institucional e como se dá a organização curricular, sobretudo nesses
58-aspectos; para que a gente tenha noção e clareza do que a gente pode e dever fazer. E depois, eu acho
59-que nisso tudo ele mostra para a gente o modo de desenvolvimento do ensino na nossa instituição, como
60-está previsto. Como está previsto e – é claro – orientando como fazer.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Assim sendo, na avaliação de (P1), além do caráter prescritivo, o documento respalda e orienta as ações docentes. Além disso, para ele, o texto indica as finalidades e as características do trabalho docente (linha 55-56), o que é ou não permitido ser realizado no âmbito da instituição (linha 58):

No excerto discursivo de P1, pode-se observar um acento apreciativo em relação à normatização(linhas 57-58), ou seja, aquilo que é ou não autorizado ao docente fazer (linha 58). Nesse sentido, a norma não apenas tem a função de orientar, mas também de delimitar as ações do docente em relação ao que é ou não autorizado, do que se “pode” e se “deve fazer” (linha 58) no espaço laboral. Essa observação confere, em certa medida, ao documento, um poder de autoridade sobre o trabalho. No caso, o docente vê, na norma, uma autorização ou uma coerção para a realização de suas ações no âmbito institucional. Tal constatação parece confirmar a importância atribuída às normas antecedentes para ergologia, indicando que mesmo antes de o trabalhador se engajar no fazer, ele se confronta com estas normas, que abrangem tão somente as prescrições, mas também os procedimentos, os constrangimentos, as relações de autoridade, os saberes técnico-científicos, as regras jurídicas, as experiências capitalizadas que envolvem a situação e o contexto laboral em que a atividade se desenvolve.

Já no discurso do docente P2 (Quadro 10) abaixo, observa-se que ele, em certa medida, dialoga com o discurso do colega P1 (Quadro 9), ao observar que a função do documento é normatizar o que “foge” (linha 59) ao controle, “impedindo” (linha 59) ações não padronizadas. Nesse sentido, percebe-se o valor de controle atribuído ao documento. O referido docente (P2 – Quadro 10) salienta ainda a existência de colegas que cumprem à risca o documento, evidenciado pelo acento apreciativo “direitinho” (linha 62):

Quadro 10 - Docente P2 (Entrevista 2).

59-(P2) – Justamente nesse sentido, para normatizar o que a gente não consegue controlar. E para impedir 60-que a gente aja de forma não padronizada. No momento em que eu faço alguma concessão para o meu 61-aluno e que está fora da Organização Didática, ele vai entender que isso é possível por meio de outro 62-professor que cumpre direitinho a Organização Didática.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020

No excerto discursivo acima (Quadro 10) podemos perceber que, para P2, o documento garante uma padronização e impede que o docente aja de forma particularizada, não padronizada, no trabalho (linha 60). Contudo, tanto os estudos ergonômicos quanto os estudos ergológicos já observaram exaustivamente, (DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C., 1989; GUÉRIN *et al*, 2001; TRINQUET, 2010;) a distância entre *trabalho prescrito* e *trabalho real*. Como já observara Schwatz (2011), o docente sempre deixará uma marca própria de sua subjetividade naquilo que realiza como trabalho. Pode-se perceber ainda, no discurso do docente P2, a existência de dois grupos de docentes na instituição: aqueles que não observam a norma e aqueles que a cumprem “direitinho” (linha 62).

Acreditamos que esse acento apreciativo expressa bem a tentativa do docente P2 atribuir, ao trabalho prescrito, uma correspondência com o trabalho real. Todavia, como já salientamos, a norma não consegue controlar o meio laboral que é sempre *infel*, o que favorece o processo de renormalização por parte do docente trabalhador, assegurando seu bem-estar, possibilitando a ele deixar sua marca de singularidade no trabalho realizado.

Em nosso contexto de pesquisa, o número de *campi* que compõem o instituto, ao todo 22, e sua distribuição geográfica nas diversas partes do estado do Rio Grande do Norte, favorece uma multiplicidade de relações e interações próprias de cada campus, que se refletirão nas ações de cunho institucional. No nosso entedimento, os aspectos apontados acima, favorecem e fortalecem as características de infidelidade e de variabilidade do meio laboral no contexto do IFRN. Diante de tais variabilidades, o docente é “convocado” a fazer escolhas e a interpretar as normas de acordo com suas convicções e com as condições concretas disponíveis no momento da ação.

A relação entre renormalização e bem-estar será aprofundada no tópico posterior denominado “As estratégias (ações) de renormalização”.

Para P4 (Quadro 11) abaixo, a organização didática, como os demais documentos normativos, na realidade é uma representação de como a instituição percebe o trabalho educacional. Outro aspecto interessante, observado nos acentos apreciativos de P4, é que as normas são produzidas pela gestão (linha 65) ,que é a responsável por estruturar as atividades educacionais.:

Quadro 11 - Docente P4 (Entrevista 4).

63-(P4)Na minha visão, entendo que, como disse na questão anterior, ela (organização didática) traz uma 64-representação de como a instituição percebe que o trabalho educacional deve ser organizado. Quando 65-me refiro à instituição, refiro-me à gestão, aos que, de certa forma, legislam no âmbito da instituição, 66-entende? Então a organização didática traz essa linha de organização de estruturação das atividades de 68-ensino, pesquisa e extensão. Vejo sua importância aí.Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No excerto discursivo do docente P4 acima (Quadro 11), percebe-se que, em sua avaliação, os docentes não estariam envolvidos na construção das normas (linha 64), mas, sim na gestão (linha 65), o que, de certo modo, parece evidenciar que nesta construção desconsidera-se o olhar do docente, levando em conta apenas uma visão administrativa sobre as normas.

Em oposição ao discurso de P4 (Quadro 11), P7 (Quadro 12) ao descrever a função da organização, salienta que ela deve refletir a visão do docente e não dos agentes externos:

Quadro 12 - Docente P7 (Entrevista 7).

69-(P7) – Eu acho que a Organização Didática, como tudo que se propõe em educação, tem que ser uma 70-construção dos que fazem educação. Não pode ser algo, por exemplo, de quem está nos cargos de gestão, 71-na chefia e que olhem de lá para o fazer. Ela tem uma importância, a Organização Didática, mas desde 72-que tenha e reflita minimamente a realidade dos docentes, daqueles que realmente estão no dia-a-dia da 73-sala de aula, que estão envolvidos em projetos e tudo aquilo que diz respeito ao ensino e à aprendizagem 74-também.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Nesse sentido, o docente P7 acentua a necessidade de os documentos normativos serem pensados e elaborados pelos próprios docentes como conhecedores da realidade concreta do espaço laboral do qual fazem parte (linhas 72-73) .

No discurso acima, percebe-se, pois, um acento apreciativo, que reenvidica, para o docente, a função de produtor e gerenciador das normas.

Já no acento apreciativo de P9 (Quadro 13) abaixo, o documento tem uma função importante, na medida em que organiza as ações didáticas e administrativas da instituição. Assim, o docente P9 observa que ele sistematiza tais ações, embora fazendo restrições ao seu caráter teórico, sua insuficiência de abarcar a realidade concreta nos diferentes espaços laborais (linhas 78-80):

Quadro 13 - Docente P9 (Entrevista 9).

75-(P9)Olha, esse documento tem uma função importante... como o próprio nome já diz, ele organiza as
76-ações didáticas e também administrativas da instituição, não é? Sem ele, como disse anteriormente, ia
77-ficar difícil sistematizar as ações, a organização dos cursos, a orientação para os professores. Ele é muito
78-importante, mas é algo também teórico, deixa eu explicar. Teórico no sentido de que não corresponde
79-exatamente ao que se apresenta no dia a dia porque nem tudo que tá lá dá para simplesmente replicar
80-em cada campus da mesma forma. É nesse sentido que considero ela teórica. Como você sabe, eu já
81-passei por 4 campus, cada um tem sua própria dinâmica. Às vezes, tem coisas que acontecem de forma
82-diferente, isso vai muito da visão de gestão de cada campus. Mas mesmo assim, sem a organização tudo
83-seria muito confuso

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

A observação acima, de P9, é interessante, pois este trabalhador salienta a insuficiência da norma ser simplesmente replicada/executada devido a variabilidades de cada contexto laboral. Assim sendo, este docente, com base em sua experiência e vivência nos diferentes *campi* em que atuou, salienta que cada espaço tem uma visão própria, e isso irá desencadear particularidades na realização da atividade. A experiência adquirida em diferentes *campi*, por meio de remanejamentos, produz, em certa medida, um movimento exotópico em relação ao fazer docente no IFRN, uma vez que possibilita, ao docente trabalhador, observar a sua atividade a partir de outros espaços/contextos, ainda que façam parte da mesma instituição. Ou seja, a mudança do docente de um campus para outro, por meio do processo interno de remanejamento, propicia uma visão diferenciada de cada espaço laboral e das particularidades de cada um.

Apesar de observar os diferentes modos de ação na atividade, P9 (Quadro13) parece reforçar a necessidade e a função da norma como um elemento organizador do trabalho. Ou seja, a existência da norma é necessária para a estruturação/ organização das ações, mas não deve ser vista a partir de uma homogeniedade. A não existência da norma, segundo o docente, acarretaria uma desordem, expressa pelo acento apreciativo “muito confuso” (linha 83).

Já para o docente P10 (Quadro 14) abaixo, a função da organização didática é, como o próprio nome indica, organizar o trabalho de forma conjunta, pautado, sobretudo, na função social da instituição. Ele (P10) observa ainda a importância do trabalho coletivo para a estruturação das ações no âmbito institucional. Apesar de acentuar a existência de imperfeições em relação ao documento, parece reafirmar a necessidade de sua existência como elemento estruturador da atividade docente:

Quadro 14 - Docente P10 (Entrevista 10).

84-(P10)Na minha opinião, a organização didática serve como um norteador de ações, mas não de ações
85-isoladas, de algo conjunto, pautado, como disse, na função social da instituição. Ela expressa o tipo de
86-instituição e de educação que oferecemos e também estrutura o funcionamento dos cursos, regulamenta,
87-isso é fundamental para instituição, ninguém faz nada isolado, né? Ela mostra como toda esta estrutura
88-está organizada. Temos acho que 21 *campi*, num é isso? Ou 22? Enfim, é uma estrutura grande espalhada
89-pelo estado de uma ponta a outra, com o mesmo objetivo: oferecer educação pública de qualidade para
90-uma transformação da realidade social. Isso tem que ser organizado, então eu acho que ela tem esse
91-papel. É claro, como disse antes, que não é algo perfeito, nenhum documento é, mas sem ela, a
92-instituição não teria uma forma estruturada, por isso acho importante.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Com base nos apontamentos acima, observamos a necessidade de explicitar a função social da instituição que será, posteriormente, referência para outros discursos sobre o documento. Sendo assim, apresentamos, abaixo, um excerto do documento que explica a função social do IFRN:

Quadro 15 - Organização Didática do IFRN, CAPÍTULO II.

DA FUNÇÃO SOCIAL

93-Art. 2º. A função social do IFRN é ofertar Educação Profissional e tecnológica –
94-qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular
95-ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral,
96-com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando,
97-sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais.
98-Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais
99-variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social (IFRN, 2012, p.08).

Fonte: IFRN, 2012, p.58.

No excerto do discurso institucional acima (Quadro 15) são estabelecidos os princípios gerais que regem a instituição e o compromisso social de articulação na oferta de uma formação humana integral, visando à transformação da realidade e à promoção da igualdade e da justiça social.

Para alguns docentes, a *praxis* educativa deve incorporar esse discurso, materializando-o nas ações pedagógicas propostas pela instituição, conforme pode observar no discurso de P10 (Quadro 14), ao salientar que as ações institucionais e, por conseguinte, as ações dos docentes, devem ser pautadas nessa função social (linha 85).

Quanto ao docente P11 (Quadro 16) abaixo, quando comparado ao discurso de P10 (Quadro 14), observa-se também que a função da organização didática é nortear as ações, tanto individuais quanto coletivas. Contudo, segundo o profissional, o documento não deve

ser visto/interpretado como algo fixo, rígido, mas como um *referencial* para as ações. Outro ponto interessante apontado por P11 é o fato de o docente considerar o documento como um referencial também para o público externo e para a sociedade, de uma forma geral (linhas 105-106):

Quadro 16 - Docente P11 (Entrevista 11).

100-(P11)Eu pessoalmente acho que o objetivo desse documento é dar um norte às nossas ações, assim 101-como o PPP, ele organiza, como o próprio nome indica, as nossas ações, individuais e coletivas, 102-mas não acho que ele deve ser visto como algo.... fixo,... rígido, é para nos guiar em certas 103-situações. Ele também traz com detalhes o modo de organização e funcionamento dos cursos da 104-instituição. Isso é importante como um referencial e, sobretudo, porque facilita com que as 105-pessoas de fora entendam como estamos organizados, em termos de ensino, pesquisa e extensão, 106-quais as possibilidades de ofertas que estão à disposição da sociedade

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

O docente P11(Quadro 16) acentua a preocupação com o público externo, salientando que o documento tem a função, além das apontadas, de servir como referencial para que o público externo compreenda o modo de organização e de estruturação institucional. Ou seja, além de servir ao próprio trabalhador, no interior do contexto laboral, a norma tem a importância de descrever, para os agentes externos, o que vem a ser a configuração de um trabalho. Nessa perspectiva, a norma assume um papel e uma função não apenas do ponto de vista profissional, mas, sobretudo, social, segundo o discurso do docente P11.

Quanto ao docente P12 (Quadro 17) abaixo, o documento tem a função de servir como um “parâmetro” (linha 111) das ações pedagógicas na instituição, norteando o fazer do professor. Contudo, P12 parece compreender que o documento não apenas orienta, mas delimita o fazer, expressando o que é ou não permitido ou autorizado (linhas112,114,116):

Quadro 17 - Docente P12 (Entrevista 12).

107-(P12)Eu realmente.... Eu conheço o PPP – que é o Projeto Político-pedagógico – que é o documento 108-maior do Instituto Federal. Mas a Organização Didática em si, eu acredito que ela tenha relação direta 109-com a nossa prática de sala de aula, com conteúdo, ações e planejamento. Então – Você perguntou 110-qual a função – eu acho que a função dela é exatamente essa. Como todo documento em si, como uma 111-normativa, ela tem essa função de fornecer um parâmetro. Então, ela é importante como um parâmetro, 112-por exemplo, para que a gente, como docente, saiba o que a gente poderia fazer, o que seria o padrão 113-de se fazer. Ela é importante para isso, como uma padronização, uma busca de que a gente tenha um 114-norte, uma orientação, realmente. Uma forma da gente entender que, por exemplo, eu não posso 115-ministrar no 1º ano de Língua Portuguesa um conteúdo que vai acontecer apenas no 4 ano; ou que eu 116-não posso fugir de determinados planejamentos. Então, eu acredito que ela organize de forma que o 117-conhecimento também esteja ali e que um aluno, por exemplo, que estude em um campus possa ir a 118-outro campus e encontre o mesmo conteúdo e a mesma prática. Eu acho que deve ser isso.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No excerto acima, (Quadro 17), percebe-se ainda a insegurança do docente em relação ao conhecimento sobre o documento (linha 107). O profissional afirma conhecer realmente o PPP. Contudo parece não perceber que a organização didática é um dos volumes que constituem o PPP (linha 107). Diferentemente de outros posicionamentos avaliativos, P12 restringe as implicações da organização didática, ao fazer em sala de aula, e não na dimensão institucional, conforme referido pelos demais profissionais em seus discursos (ver P1, Quadro 8, linha 59; P11, Quadro 5, linhas 24-25; P16, Quadro 8, linhas 43-44).

Ao acentuar o documento como “parâmetro” (linha 111) o docente P12 sugere seu valor no favorecimento da mobilidade discente entre os *campi*. No seu discurso, entretanto, ele parece acreditar que não somente o conteúdo possa ser o mesmo entre os *campi*, mas também a prática. Ou seja, o docente P12 atribui, ao documento, a possibilidade de garantir uma prática docente homogeneizante, desconsiderando as particularidades específicas de cada campus, bem como a singularidade/unicidade dos sujeitos envolvidos nesses espaços laborais. Tal constatação implica a observância da norma como passível de ser replicada e, na visão de docentes, como meros executores de normas não como os próprios gerenciadores do *uso de si*.

6.1.3 Facilita ou dificulta?

Ao serem questionados sobre em que medida a organização didática pode facilitar ou dificultar o trabalho docente na instituição, também percebemos, nos discursos dos docentes, de uma forma geral, a compreensão de que o documento tende a facilitar o trabalho. Contudo, cada docente acentua, de uma forma muito particular, as dificuldades/entraves encontrados, a partir de suas experiências em sala de aula ou no exercício de um cargo de gestão.

Assim, o docente P1, (Quadro 18) abaixo, observa que o documento sugere dois movimentos: tanto no sentido de facilitar o trabalho do professor (linhas 119) quanto dificultar (linhas 123-124, 129,133), sobretudo, no que tange à modalidade da educação a distância e as suas particularidades. No atual momento o docente atua exclusivamente nessa modalidade, exercendo ainda o cargo de gestão, como coordenador de curso.

Quadro 18 - Docente P1 (Entrevista 1).

119-(P1) Eu acho que ela facilita, mas também, às vezes, ela dificulta. Porque, por exemplo, se está prevista 120-alguma coisa na Organização Didática.... Vamos dizer assim: nós temos previsto na Organização 121-Didática que o aluno que não for aprovado, ou que não chegou a terminar uma disciplina, pode ficar – 122-por exemplo – e dever uma disciplina. E a instituição fica obrigada a dar a ele a condição de cursar 123-isso. Mas se a gente não tem oferta constante, eu não tenho essa garantia. Ela dificulta, porque ela me 124-obriga a fazer isso, mas – vamos dizer – se o aluno pagou “Concepções de Ensino de Língua 125-Portuguesa” agora, no próximo semestre eu não terei esta disciplina – “Concepções de Ensino de 126-Língua Portuguesa”. Mas a Organização Didática diz que o aluno que ficou reprovado só em 127-“Concepções de Língua Portuguesa” não tiver oportunidade de cursar novamente, a instituição está 128-sendo negligente com ele. Mas, às vezes, a gente não tem objetivamente as condições de oferecer. E 129-aí, como a gente fica? Isso dificulta, porque eu fico entre o legal, que é garantia ao aluno esse direito, 130-porque está previsto no documento institucional e a condição objetiva de ofertar, porque eu não tenho 131-recursos, bolsa, para ofertar aquilo, no caso de algumas ofertas que a gente tem fomentadas. E, mesmo 132-na oferta institucional, às vezes se tem casos em que naquele semestre não está sendo ofertada a 133-disciplina. Como você vai ofertar? Fica difícil para a gente! Essa é uma dificuldade que eu acho, 134-porque ela parece ser inflexível, às vezes. É isso.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No excerto acima do Quadro 18, acima, apesar de P1 considerar que o documento pode facilitar o trabalho do docente, não percebemos, em seu discurso, exemplos dessa possibilidade. Entretanto, o referido docente dá exemplos de dificuldades existentes no documento, ao não oferecer respostas para a realidade concreta do fazer educacional na instituição.

O docente P1 acentua, em seu discurso, que apesar de o documento garantir a possibilidade de um aluno reprovado, em determinada disciplina, prestes à conclusão do curso, ter o direito de cursar tal disciplina, por condições diversas, tal direito possa ser negado devido à falta de condições, como a falta de previsão nos horários da grade de curricular, falta de docentes, falta de recursos (linhas130-132) *etc.*

Nesse sentido, o referido docente aponta uma incongruência no documento que pode ser assim descrita: entre o legal, garantia teórica e o realizável, condições objetivas de oferta (linhas 129-131). Podemos ainda perceber o sentido atribuído ao documento, na palavra “obrigada”(linha122), assim como ao enunciar que “ela me obriga a fazer isso”(linha123-124), ou seja, não se trata de uma orientação, ou da indicação de um norte, como se pode observar nos discursos de outros docentes (P10, Quadro14, linha84 e P11, Quadro14, linha 100), mas uma *obrigação*. Tal acento apreciativo é confirmado no discurso do docente P1 pela palavra “inflexível”, no seguinte enunciado: “Essa é uma dificuldade que eu acho, porque ela parece ser inflexível” (Quadro 18, linha 134).

Quanto ao docente P2 (Quadro 19) abaixo, este acentua a inexistência de dificuldades, sugerindo apenas a necessidade de ampliação do documento (linha 135).

Entretanto, parece mostrar desconhecê-lo pela expressão de um tom emotivo-volitivo *confessional* em seu discurso (linhas 135-136). O trabalhador ressalta ainda o conhecimento de tópicos isolados do documento, aos quais recorre apenas num momento de necessidade (linha 136-137). Como forma de solucionar questões pontuais, este docente trabalhador busca auxílio em outros setores da instituição, como é o caso da Secretaria Acadêmica e da Equipe Pedagógica (linhas 137-138), conforme se pode observar no excerto do Quadro 19 abaixo:

Quadro 19 - Docente P2 (Entrevista 2).

135-(P2)Eu não destaco nenhuma dificuldade. Eu não destaco. Ela pode ser ampliada, mas eu vou lhe
136-confessar também que eu não tenho domínio de toda a Organização Didática. Eu sei alguns pontos,
137-porque eu preciso de alguns pontos. E aí eu vou consultar, ou vou direto à Secretaria Acadêmica e os
138-meninos me orientam; ou na ETEP. “Precisa de que para fazer isso? ”. Embora eu tenha o livrinho em
139-casa ((risos)).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Quanto ao docente P3, (Quadro 20) abaixo, a finalidade do documento é facilitar o trabalho do docente (linha 140). Contudo, a falta de apropriação, por parte do docente trabalhador, pode dificultar o trabalho. Outro ponto considerado negativo e prejudicial, em relação ao documento, acentuado pelo docente, é a falta de atualização diante das mudanças ocorridas no contexto laboral na atualidade. Como exemplo, o docente cita a obrigatoriedade do uso de fardamento pelos alunos da instituição (linha 143). Na opinião dele, tal obrigatoriedade deveria ser revista (linha 150), já que, apesar de o discurso institucional justificar a necessidade e a obrigatoriedade do fardamento por questões de segurança, na identificação dos alunos, pode-se observar a existência e a circulação de outros discursos oficiais, advindos do próprio MEC, que informam sobre a não obrigatoriedade. Assim, diante das avaliações do docente podem se perceber os acentos apreciativos antagônicos que perpassam o discurso oficial em relação à norma relativa ao fardamento.

Dessa forma, o docente P3 percebe a necessidade de atualização da norma como forma de se adaptar às mudanças e aos diferentes posicionamentos discursivos presentes no discurso oficiais sobre a questão (Quadro 20):

Quadro 20 - Docente P3 (Entrevista 3).

140-(P3) Eu acho que os documentos têm essa finalidade de facilitar. A ideia é facilitar o nosso dia-a-dia.
141-O que muitas vezes ocorre é que nós não nos apropriamos desses documentos e aí vamos sem essa
142-orientação E também, na parte dos documentos, às vezes acontece deles não serem atualizados. Aqui,
143-no campus, – citando um exemplo – a gente está no debate do fardamento dos estudantes e é um debate

144-que, por exemplo, na última reunião a gente recebeu a orientação, enquanto docente, de observar esse
 145-aspecto também na sala de aula e notificar o estudante “e tal”. Então, uma questão como fardamento é
 146-algo que a Organização Didática aponta. Ela aponta que tem que ter o fardamento e que cada campus
 147-pode fazer a sua normativa. Mas que hoje em dia cabe uma discussão mais cuidadosa, porque o grande
 148-argumento de quem defende é a identificação, a segurança. Mas a gente já tem até outros documentos
 149-de esferas superiores, como o MEC, apontando problemas na existência do fardamento. E aí é algo que
 150-poderia ser revisto, discutido. Isso para pegar um ponto específico. Então eu acho que, no geral, o
 151-documento facilita a nossa organização, a nossa atuação.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

O docente P3, apesar de acreditar que o documento OD, no geral, facilita o fazer pedagógico do professor (linha 140), assim, como P1 (Quadro 18, linhas 119-134), não cita exemplos dessa facilidade, focalizando seu discurso naquilo que avalia como ponto negativo, a obrigatoriedade do fardamento (Quadro 20, linhas 143-144). Contudo, observando a organização didática no que se refere ao fardamento (linhas 161), não observamos, no referido documento, tal obrigatoriedade apontada pelo docente.

No texto da OD, a única referência aos trajés dos discentes está no capítulo XVI, (Quadro 19) com a seguinte redação:

Quadro 21 - Organização Didática do IFRN – CAPÍTULO XVI.

	XVI, Das normas disciplinares do corpo discente, seção 1, artigo 352, deveres do corpo discente
	152-Art. 352. São deveres dos discentes:
I.	153-acatar as normas estabelecidas no âmbito do IFRN;
II.	154-respeitar e cumprir as resoluções, deliberações e orientações dos órgãos colegiados da instituição;
III.	155-ser assíduo e pontual às atividades de ensino-aprendizagem programadas;
IV.	156-tratar com urbanidade e o devido respeito todas as pessoas no âmbito do IFRN;
V.	157-portar-se com respeito nos recintos do IFRN, de acordo com os princípios da ética e da moral;
VI.	158-ressarcir a instituição pelos prejuízos causados aos bens patrimoniais no ambiente do IFRN;
VII.	159-respeitar prazos, normas e leis emanadas dos ordenamentos do IFRN;
VIII.	160-comparecer ao IFRN e nele permanecer condignamente 161-trajado, conforme determinação da Diretoria da Unidade à qual o estudante está vinculado;
	162-colaborar para a conservação do prédio, do mobiliário e de todo material de uso coletivo, zelando
	163-pelo patrimônio da instituição; (IFRN, 2012, p.76)

Fonte: IFRN, 2012, p.58.

Segundo o texto acima, não identificamos nenhuma obrigatoriedade, ainda que implícita, acerca do uso de fardamento. O que o documento parece recomendar, é o aluno comparecer condignamente trajado (não, exclusivamente fardado), à instituição, conforme determinação da Diretoria da Unidade, à qual o estudante está vinculado. Dessa forma,

compreendemos que o documento não contempla, em seu texto, esta obrigatoriedade referida pelo docente P3.

Acreditamos, pois, que a imposição observada pelo docente P3(Quadro 20) pode ser compreendida, interpretada e normatizada pela gestão da unidade, conforme prevê o documento OD, mas não decorrente de alguma indicação explícita marcada no discursivamente no documento. Tal equívoco, constatado no discurso do referido profissional (P3), parece reforçar, como já referido por ele próprio, a necessidade de uma melhor apropriação e conhecimento da OD.

Já o docente P4, (Quadro 22) abaixo, avalia a organização didática através de acento apreciativo, expresso no uso superlativo da palavra necessária - “supernecessária” – (linha 164), segundo sua experiência pessoal na instituição. O referido docente avalia a sua vivência, nos quatro *campi*, nos quais exerceu a docência, como produtiva, já que ela proporcionou uma visão mais abrangente do contexto profissional e laboral no qual está inserido (Quadro 22, linhas 166-167). Em seu discurso, P4 chega à conclusão de que, apesar de o contexto institucional ser o mesmo, em cada campus há uma dinâmica diferente, ou seja, modos de compreensão e ação diferentes sobre o mesmo espaço educacional institucionalizado.

Segundo o profissional, a dificuldade ou entrave, em relação à norma, está nas diferentes formas de compreensão e interpretação de uma situação concreta, como por exemplo, a forma de tramitação de processos para aproveitamento de disciplina (Quadro 22, linhas 170-174). O docente acentua ainda que a maneira burocratizada como determinados *campi* lidam com tais processos, torna os seus trâmites mais lentos, quando comparado aos demais.

Além disso, na avaliação do docente P4, esses modos burocratizados geram “dificuldades” (Quadro 22, linha 170), expressas no acento apreciativo “imbróglio” (linha 173) para caracterizar a situação exemplificada. P4 atribui essa situação também à falta de clareza, na OD, em relação a determinados procedimentos que geram interpretações diversas, dependendo dos contextos em que são aplicados (linha 177):

Quadro 22 - Docente P4 (Entrevista 4).

164-(P4)Veja, como disse, na minha experiência pessoal com os documentos, ela foi e é supernecessária.
165-Por tudo que já lhe expliquei. Mas hoje, depois de ter passado por diversos contextos na instituição.
166-Você sabe bem, já passei por 4 *campi* então dá pra se ter uma ideia mais ampla de como a cultura
167-educacional é percebida em cada um. Veja, é curioso isso! Somos a mesma instituição, mas cada
168-campus possui uma ... uma forma própria, uma dinâmica particular de lidar com determinadas situações
169-e até mesmo com os documentos. É aí que vejo a questão do entrave, do impasse em determinadas
170-situações que pode dificultar o nosso trabalho. Vou lhe dar um exemplo, na questão de aproveitamento
171-de disciplina. Tem campus que envia o processo direto para o professor da disciplina e ele mesmo
172-avalia e dá um parecer. Simples e direto. Tem outros, que instituem uma comissão, com a coordenação

173-do curso, outros dois servidores para avaliar (risos). Você percebe? O imbróglio que se torna algo que
 174-poderia ser bem mais rápido, mais prático. Mas como falta clareza pra determinados pontos do
 175-documento, corremos o risco de interpretá-lo de uma forma, não diria nem errada, mas mais
 176-burocratizada, (risos) entende? Então é nesse tipo de situação que vejo que ela pode dificultar,
 177-dependendo da maneira como em certos contextos se interpreta o documento.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Quanto ao docente P08 (Quadro 23, linha 202), a maior dificuldade refere-se à incoerência teórica em relação ao documento, uma vez que o PPP, em seu volume que trata das bases teóricas conceituais, observa a necessidade de uma formação emancipatória dos alunos, desenvolvendo, sobretudo, sua autonomia como cidadãos. Nessa concepção, o ensino e a aprendizagem são compreendidos em processo. Todavia, no documento Organização Didática, o texto, apesar de caracterizar o processo avaliativo como contínuo, cumulativo e integrado, com preponderância de aspectos qualitativos sobre os quantitativos, ele remete, necessariamente, a uma prática que deve atribuir, nesse processo, uma nota de caráter quantitativo. Transcrevemos, nos Quadros 23 e 24, abaixo, parte do documento, como forma de observar/comparar o discurso, presente no documento, como o discurso do docente:

Quadro 23 - Organização Didática do IFRN - CAPÍTULO VII.

**CAPÍTULO VII
DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

178-**Art. 243.** A avaliação da aprendizagem deve ter como parâmetros os princípios do Projeto
 179-Político-Pedagógico, a Função Social, os princípios e os objetivos do IFRN e o perfil de
 180-conclusão de cada curso.
 181-**Art. 244.** A avaliação da aprendizagem tem por finalidade promover a melhoria da
 182-realidade educacional do estudante, priorizando o processo ensino-aprendizagem, tanto
 183-individualmente quanto coletivamente.
 184-**Art. 245.** A avaliação deverá ser contínua e cumulativa, assumindo, de forma integrada,
 185-no processo ensino-aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa, com
 186-preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.
 187-Parágrafo único. A avaliação dos aspectos qualitativos compreende, além da acumulação
 188-de conhecimentos (avaliação quantitativa), o diagnóstico, a orientação e a reorientação do
 189-processo ensino-aprendizagem, visando ao aprofundamento dos conhecimentos e ao
 190-desenvolvimento de habilidades e atitudes pelos(as) estudante(IFRN, 2012, p.58).

Fonte: IFRN, 2012, p.58.

Quadro 24 - Organização Didática do IFRN – CAPÍTULO VIII.

**CAPÍTULO VIII
DO DESEMPENHO ACADÊMICO EM CURSOS REGULARES**

191-**Art. 248.** O desempenho acadêmico dos estudantes por disciplina e em cada bimestre
192-letivo, obtido a partir dos processos de avaliação, será expresso por uma nota, na escala
193-de 0 (zero) a 100 (cem).

**SEÇÃO II
DO CÁLCULO DA MÉDIA EM DISCIPLINAS**

194-**Art. 251.** Nos cursos com regime seriado anual, será considerado aprovado na disciplina
195-o estudante que, ao final do 4º bimestre, não for reprovado por falta e obtiver média
196-aritmética ponderada igual ou superior a 60 (sessenta), de acordo com a seguinte equação:

$$MD = \frac{2N_1 + 2N_2 + 3N_3 + 3N_4}{10}$$

(IFRN, 2012, p.59-60)

Fonte: IFRN, 2012, p.58.

Nesse sentido, o docente P08, (Quadro 25) abaixo, parece acentuar “incoerência ” (linha 202) entre as concepções teóricas pautadas no PPP e a forma de avaliação baseada meramente em aspectos quantitativos conforme o excerto do quadro a seguir:

Quadro 25 - Docente P8 (Entrevista 8).

197-(P8) – A dificuldade que eu vejo maior na Organização Didática, pelo menos aqui no campus Cidade
198-Alta e a gente vem discutindo há um ano, quando a gente formou a comissão – que a gente denominou
199-de Comissão do Plano de Educação – e a gente estudou o nosso Projeto Político-Pedagógico durante
200-um ano completamente. E a partir dele, a gente verificou como estavam tanto o que está posto nos PPC
201-((Plano Pedagógico do Curso)), como o que está na Organização Didática. E a gente viu que existe
202-uma incoerência em muitos aspectos do que está ali na Organização Didática e o que está posto no
203-documento maior, que é o PPP (Projeto político-pedagógico), que absorve também a Organização
204-Didática, sobretudo no que se refere a questão da concepção do fazer pedagógico. A nossa Organização
205-Didática prevê como uma das bases a concepção emancipatória. No entanto, em seus documentos,
206-inclusive na Organização Didática, nós temos uma prática que não é emancipatória. Ela é – para dizer
207-o mínimo – tradicional. E um dos exemplos muito claros diz respeito à questão da nota. O aluno tem
208-que ter uma nota. Não se mensura – apesar de que se prevê no PPP – de fato a progressão formativa
209-daquela aluno, mas uma nota pontual. Se estabelece na Organização Didática que se tenham pelo
210-menos duas notas. E por que não se tem dois conceitos, ou um único conceito? Porque não se
211-estabelecem orientações para que o aluno atinja aquele conceito? São essas questões, principalmente,
212-vinculadas à questão da avaliação, que eu vejo que ainda são problemáticas e que a gente tem tentado
213-aqui nesse campus, alterá-las, porque a gente entende que é preciso fazer cumprir o documento maior,
214-que é o PPP e é preciso corrigir as distorções que há entre PPP e PPC’s. A gente entende também que
215-é um documento feito a várias mãos. E sendo assim, uma construção hipercoletiva, porque eu fiz parte
216-e você fez parte. E já naquela época a gente viu o esforço da gestão sistêmica em fazer com que esse
217-documento de fato fosse uma tradução da identidade das pessoas que constituem essa Instituição. E é

218-natural que esses aspectos contraditórios viessem a aparecer. Mas do ponto de vista da concepção, 219-partindo da função social que a Instituição tem, que prevê uma formação não somente do ponto de 220-vista da educação profissional, mas de caráter humano e integral, a gente não pode manter uma 221-concepção tradicional e de modo algum. Nem tecnicista ou qualquer outra que desfavoreça a 222-autonomia e o protagonismo do estudante. E a gente percebe que alguns documentos, aqui e acolá, de 223-certo modo asfixiam esse caminho de protagonismo e autodidatismo, inclusive contrariando o aspecto 224-conceptual central que a gente percebeu no PPP, que é a concepção – que eu já falei – emancipatória, 225-humanística, interacional.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No discurso acima, o docente P08 parece acentuar também a necessidade de um alinhamento nos discursos contidos no documento, como forma de superar e “corrigir distorções” (linha 214). O profissional reconhece o esforço da gestão na produção do documento (linhas 216-217) e ressalta que, por ter a característica de uma construção, avaliada pelo docente, por meio do acento apreciativo “hipercoletiva” (linha 215), tais contradições são passíveis de ocorrer em textos dessa natureza. Entretanto, segundo ele, tais contradições necessitam ser corrigidas de forma a garantir e preservar o discurso proposto na função social da instituição” (linha 219), já apontado anteriormente.

Assim sendo, a diversidade de acentos apreciativos expressos nos discursos dos documentos oficiais, conforme referido pelo docente, sugere que, apesar de as normas serem pautadas em valores, experiências individuais e coletivas, relações de poder, nem sempre tais valores estão em confluência/correspondência de mesmo sentido, gerando um conflito de juízos de valor num mesmo discurso, possibilitando seu caráter pluriacentuado. Por conseguinte, consideramos importante, para o docente, compreender as características constituintes das normas de trabalho e os diversos tons emocionais e volitivos presentes no discurso institucional. Outra observação do discurso do docente P08, que nos chama atenção, é o fato de ele avaliar o documento como produzido e oriundo do coletivo de trabalhadores da instituição, caracterizada pelo acento apreciativo “hipercoletivo”, conforme já assinalado anteriormente. Essa distinção, em relação aos demais discursos dos docentes é interessante, por colocá-lo como produtor da norma, acentuando sua participação e a de outros servidores na produção do documento (linhas 215-126). Ao se reconhecer como parte integrante, da construção das normas, o docente percebe a possibilidade de sua alteração como forma de garantir a manutenção de sua atividade (linhas 212-214).

Quanto ao docente P9, ele observa que a organização didática tende a ser mais um facilitador que um dificultador das ações. Segundo ele, as normas contidas no documento não dão conta de todas as realidades apresentadas no espaço laboral da instituição (linhas 227-228). Essa característica, apontada pelo docente, no contexto do IFRN, dialoga, em certa medida, com a literatura ergológica e a ergonômica que já apontavam as variabilidades e infidelidades

do meio, e como consequência, a necessidade de renormalização das atividades. Caso os docentes não percebam as características próprias de cada espaço laboral, suas ações podem ficar restritas (linha 228), de acordo com o profissional. O docente observa ainda o caráter teórico da norma em relação à realidade concreta. Tal distinção parece aproximar-se das noções *trabalho prescrito* e *trabalho real* advindas da tradição dos estudos do trabalho no âmbito da ergonomia, segundo os quais nunca o trabalho teórico será igual ao trabalho real, uma vez que o meio é sempre infiel, e essa infidelidade gera sempre, ainda que mínima, a variabilidade na ação do docente, conforme se pode observar no excerto discursivo do docente P9, no quadro abaixo

Quanto ao docente P9, ele observa que a organização didática tende a ser mais um facilitador que um dificultador das ações. Segundo ele, as normas contidas no documento não dão conta de todas as realidades apresentadas no espaço laboral da instituição (linhas 227-228). Essa característica, apontada pelo docente, no contexto do IFRN, dialoga, em certa medida, com a literatura ergológica e a ergonômica que já apontavam as variabilidades e infidelidades do meio, e como consequência, a necessidade de renormalização das atividades. Caso os docentes não percebam as características próprias de cada espaço laboral, suas ações podem ficar restritas (linha 228), de acordo com o profissional. O docente observa ainda o caráter teórico da norma em relação à realidade concreta. Tal distinção parece aproximar-se das noções *trabalho prescrito* e *trabalho real* advindas da tradição dos estudos do trabalho no âmbito da ergonomia, segundo os quais nunca o trabalho teórico será igual ao trabalho real, uma vez que o meio é sempre infiel, e essa infidelidade gera sempre, ainda que mínima, a variabilidade na ação do docente, conforme se pode observar no excerto discursivo do docente P9, no quadro abaixo

Quadro 26 - Docente P9 (Entrevista 9).

226-(P9)Olha, eu acho que ela mais facilita do que atrapalha, por tudo que já expliquei. Mas num sei nem 227-se seria a palavra certa dizer que dificulta. Eu acho que às vezes ela num dá conta de tudo, das 228-realidades locais de cada campus e isso pode restringir determinadas ações. Isso aí, restringir seria a 229-melhor palavra, porque tem coisa que num dá pra fazer igual tá no papel. Temos que adaptar e isso 230-depender da sua experiência de sala de aula, sua vivência e, lógico, dos acordos com o grupo, para que 231-cada um num faça de um jeito diferente.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

O que o docente P9 parece acentuar em seu discurso é a necessidade de adaptação da norma diante da realidade concreta, que acarretará o processo de renormalização (linhas 229-230). Tal processo será objeto de análise no próximo tópico. No momento, destacamos, nesse

discurso, o reconhecimento, por parte do docente, dessas características próprias do espaço laboral e das normas e suas implicações no trabalho do professor.

Assim como o docente P09, P10 (Quadro 27) abaixo, também acentua o caráter facilitador do documento para o seu fazer, sugerindo que a norma ajuda a “embasar o seu fazer” (linha 232). Além disso, ele (P10) também reconhece a necessidade de adaptação do documento às diversas situações no espaço laboral (linhas 233-234). Contudo, no discurso de P10, percebe-se que essa adaptação está direcionada a facilitar o processo de ensino e aprendizagem do aluno (linha 234). Segundo o profissional, diante das ausências ou lacunas, o trabalhador busca ajuda, respaldo para suas ações junto aos superiores (linhas 235-236).

Quadro 27 - Docente P10 (Entrevista10).

232-(P10)Eu acho que ela mais ajuda do que atrapalha, porque ela dá um embasamento ao meu fazer, ao 233-nosso fazer, não é? Ela dá um norte, mas também num tem como seguir ao pé da letra, não. Temos que 234-adaptar, ver cada situação, num é ? Sempre pensando no bem do aluno, em como ajudá-lo no processo 235-de ensino e de aprendizagem. Contudo, acho que tem algumas coisas que ela não traz, aí vou ao diretor 236-acadêmico e as meninas da ETEP. Se num tá no papel, tenho que procurar ajuda, algo que vá respaldar 237-minha ação, né?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No excerto acima, é interessante observar como a normatização é acentuada pelo docente (P10). De um lado, o profissional vê a necessidade de interpretar a norma e adaptá-las às situações, de forma a favorecer o aluno: “Ela dá um norte, mas também num tem como seguir ao pé da letra” (linha 233). De outro, diante das lacunas na norma o docente sente a necessidade de procurar ajuda em outros setores da Diretoria acadêmica e da ETEP, pois, segundo o profissional, “*Se num tá no papel, tenho que procurar ajuda*” (linha 236.). Assim, ao mesmo tempo em que ele percebe a norma como flexível, interpretável, por outro lado, sente necessidade de se orientar pelo “papel”: em outras palavras, pelo prescrito.

Quanto ao docente P11, Quadro 28 abaixo, a forma de interpretação da norma é que pode facilitar ou dificultar a realização do trabalho (linhas 240-241). Segundo ele, a norma deve indicar um norte, ou seja, as possibilidades de realização do trabalho. Contudo, se o trabalhador entende e interpreta a norma como algo fixo, inflexível, surgem as dificuldades. Nesse sentido, o docente avalia, com base em sua experiência como gestor (linhas 241-242), que há grande dificuldade em fazer com que o docente compreenda a necessidade de adaptação da norma ao contexto e às necessidades concretas do espaço laboral (linha 245), conforme se pode observar no excerto abaixo:

Quadro 28 - Docente P11 (Entrevista11).

238-(P11)Veja, acho que ela facilita, como disse, por dar um norte, indicar as possibilidades de trabalho. 239-Isso facilita qualquer trabalho você saber de onde partir, mas como você falou de dificuldades, acho 240-que quando ficamos presos ao papel como um dogma isso pode dificultar, porque na realidade é a 241-forma como entendemos, esses documentos é que pode dificultar. Já estive na coordenação de um 242-curso por 2 anos e uma das nossas dificuldades era fazer o professor entender que, diante de certas 243-situações, não podemos ficar preso ao papel, senão você não sai do lugar. Já tivemos situações em que 244-em determinado semestre, determinada disciplina tinha que ser oferecida, entretanto não tinha o 245-professor da disciplina por causa do remanejamento. Então, mesmo com alguns docentes reclamando, 246-nós adiantamos a disciplina. Teve docente que reclamou, que disse que isso não estava previsto na 247-organização didática, mas se não tivéssemos feito isso, os alunos ficariam sem aula. Então, veja que se 248-ficarmos preso ao papel muitas vezes o trabalho pode ser prejudicado.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

O relato acima é interessante, uma vez que parece perceber e compreender a necessidade de as normas serem interpretadas criticamente (linhas 241-242), de forma a atender às necessidades e às demandas concretas do espaço e do contexto laboral (linha 247). Assim, este docente (P11), bem como os demais, também acentua, em seu discurso, a flexibilidade à norma como forma de realizar seu trabalho. Mais uma vez, acentua-se a necessidade de interpretação e compreensão das normas segundo um olhar singular em que as particularidades e necessidades concretas da situação de trabalho sejam levadas em consideração.

Quanto ao docente P14 (Quadro 29) abaixo, a organização didática parece facilitar o trabalho docente quando ela é observada como uma diretriz alicerçada e baseada na função social (linha249). Contudo, este docente salienta que o documento pode, ao invés de auxiliar, dificultar o fazer docente quando as normas não forem observadas pelos docentes, levando em conta as particularidades e diferenças entre os *campi*, como espaço laboral (linha250). O profissional aponta que apesar de os alunos pertencerem à mesma instituição, o IFRN, cada campus tem suas particularidades que devem ser levadas em conta nas ações dos docentes (linhas 251-253).

Ainda na avaliação do docente P14 (Quadro 29), as normas devem ser interpretadas, tendo por base bom senso na tomada de decisões com o objetivo de assegurar a visão humanizadora que perpassa as concepções estruturadoras do documento (linhas 257-257). Como exemplo, o docente cita as dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação ao transporte (linhas 258-259) e a necessidade de um olhar do docente que ultrapasse o valor normativo do documento (linhas 260-261), mas que considere o aluno em sua complexidade social de forma a favorecer o seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem (linhas 265-266), conforme quadro abaixo:

Quadro 29 - Docente P14 (Entrevista 14).

249-(P14) É. Eu acho que ela facilita quando lhe dá um norte, que deve estar alicerçado na função social. 250-E ela dificulta quando fecha demais e, por fechar demais, talvez desconsidere peculiaridades locais. 251-Na minha leitura, embora os estudantes – esteja em Pau dos Ferros, em Macau, Santa Cruz, na Zona 252-Norte ou aqui no campus Natal Central, ou na Cidade Alta – sejam estudantes da mesma forma, existem 253-realidades que ele enfrenta em Pau dos Ferros, que ele não enfrenta em Natal. Existem realidades que 254-ele enfrenta em Natal, que ele não enfrenta em Macau. Então, dependendo de onde você esteja, se você 255-amarrar demais na Organização Didática – e esse é um dificultador – você pode deixar de levar em 256-consideração algumas coisas. Aí deveria entrar em ação que não tem sido comum no nosso mundo. O 257-bom-senso. O bom-senso deveria ser aquela lei que permeia tudo, sem estar clara. Às vezes você tem 258— vou falar de situações que eu já vivi – uma prefeitura de uma cidade que não manda o ônibus para 259-um aluno e o professor tem uma prova naquele dia. Aí o professor diz: “problema seu, não meu, porque 260-a Organização Didática me permite”. Não pode ser assim. Isso é um desrespeito ao ser humano. Não 261-é nem à Organização Didática, porque para você manter o respeito à Organização Didática e ao ser 262-humano, era suficiente você dizer: “vai fazer a prova hoje quem estiver aqui e vai fazer amanhã quem 263-estiver aqui”. Isso não vai atrapalhar o seu trabalho. Então, a Organização Didática, quando ela nos dá 264-um norte, nos ajuda. Quando ela amarra demais, nos atrapalha. E a gente precisa do bom-senso, para 265-que a leitura dela seja mais positiva, em prol do estudante. Porque, na minha leitura, tudo que a gente 266-vive nessa Instituição tem um motivo único: o estudante. Então, você não pode desconsiderar o 267-estudante, em nome de um marco normativo, mesmo que ele lhe garanta. Por que esse tipo de situação? 268-É claro que eu não sou alguém que vá dizer que o professor tem que fazer tudo que o estudante quer. 269--Mas o professor tem que levar em consideração as peculiaridades do estudante, assim como a gestão 270-precisa levar em consideração as peculiaridades locais e do professor. Ninguém está sozinho no mundo. 271-Eu estou em casa e, de repente eu visto a roupa de pró-reitor e aqui vem só o pró-reitor. Não, aqui vem 272-um ser humano, com todas as suas vantagens e desvantagens, coisas boas e coisas ruins. O importante 273-é como esse ser humano, na condição de pró-reitor, vai efetivar um trabalho que seja coerente com a 274-função social, com esses documentos que a gente tem. A mesma coisa com o professor, é lógico. E é 275-a mesma coisa com o aluno. Paulo Freire já falava em educação bancária. O aluno não entra na aula 276-de determinada disciplina e veste uma roupa da disciplina, ou entra na aula de português e veste uma 277-roupa de português. Não são gavetas. É o mesmo aluno ali, com suas diversas facetas, tentando 278-aprender matemática e português. E por aí vai.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No excerto discursivo acima, conforme salientamos, a maior dificuldade apontada pelo docente não é propriamente o documento em si, mas a forma de interpretação e compreensão desse documento, como norma de trabalho. Assim, o docente P14 sugere a adoção de uma postura humanizadora de forma a lidar com as questões pontuais, particulares de cada espaço laboral, com o objetivo de garantir e favorecer um processo de ensino e aprendizagem, conforme prefigurado no discurso oficial da instituição. O docente aponta ainda que um mesmo discurso pode ser usado para se contrapor, dependendo da interpretação adotada pelo docente, o que, em sua avaliação, pode inviabilizar os objetivos ou finalidades previstas no discurso oficial da instituição. Daí a necessidade de compreensão e interpretação do documento normativo segundo as experiências de trabalho como eventos únicos e singulares com os quais o docente se depara no espaço laboral, sugerindo a necessidade de um olhar também particularizado e humanizador para cada situação específica, como forma de assegurar os objetivos e finalidades propostos na função social da instituição.

Neste tópico, buscamos compreender os sentidos atribuídos à organização didática

como norma de trabalho. Como pudemos observar, no decorrer de nossas análises, os docentes avaliam, em seus discursos, de uma forma geral, que as normas são necessárias, importantes e imprescindíveis. Quanto à função destas normas, no trabalho docente, observamos também, nos discursos dos professores, acentos apreciativos tais como “organizador”, “orientador”, “regulador”, “unificador” *etc.* Em contrapartida, os profissionais descrevem as dificuldades enfrentadas em relação ao documento, expressas pelos acentos apreciativos “obrigatório”, “contraditório”, “rígido”, “inflexível” *etc.*

Os sentidos que tais acentos apreciativos remetem, no discurso destes profissionais, revelam os diferentes posicionamentos avaliativos assumidos por estes trabalhadores em relação à norma de trabalho *Organização didática*, sugerindo a necessidade de uma reflexão e revisão institucional destas normas, no espaço educacional, bem como suas implicações no fazer desses profissionais.

Em contrapartida, no que toca ao trabalhador-docente, os discursos analisados sugerem que eles devam não apenas se apropriar das normas, no exercício laboral, mas, sobretudo, compreender as variadas e complexas relações sociais que as perpassam o que poderá favorecer não apenas o auto-conhecimento de suas próprias subjetividades como também promover o bem-estar na atividade laboral.

6.2 AS LACUNAS E A EMERGÊNCIA DAS DRAMÁTICAS DE SI NO DISCURSO DOCENTE SOBRE AS NORMAS DE TRABALHO

Neste tópico, abordaremos as percepções e as avaliações dos docentes sobre as possíveis lacunas existentes no documento OD em relação ao fazer cotidiano e às rotinas escolares no contexto do IFRN. Como já observado pela Ergonomia da Atividade e pelos estudos sobre o trabalho docente na perspectiva discursiva, as prescrições, em algumas atividades, costumam não ser muito precisas, já que, muitas vezes, são produzidas por agentes externos, como gestores, especialistas da área, mas não pelos próprios trabalhadores.

Na perspectiva ergológica, as normas de trabalho, em razão de suas características já referidas anteriormente, página 26, também não podem dar conta das realidades concretas de todos os espaços e contextos laborais, gerando lacunas que serão preenchidas pelas escolhas e decisões do trabalhador no momento do gerenciamento dessas normas. É nesse movimento de gerenciar as normas que o trabalhador é convocado a fazer uso de si, dando lugar às denominadas *dramáticas do uso de si*.

Em nosso trabalho, buscamos compreender esse movimento e as possíveis lacunas apontadas pelos docentes ao avaliarem o documento OD. Para tanto, durante a entrevista semiestruturada, perguntamos aos docentes se, na opinião deles, havia lacunas em termos de orientação didática no documento e, em caso afirmativo, que citassem exemplos.

Os discursos produzidos pelos docentes remetem à existência de diversas lacunas no documento OD. Contudo, o modo particular e singular pelo qual cada docente avalia tais ausências será objeto de nossa análise, através da autoconfrontação que ele próprio faz de algumas passagens de seu discurso na entrevista semiestruturada. Assim, foi observado um diálogo entre essas duas ferramentas metodológicas com o objetivo de compreender a percepção dos docentes sobre tais lacunas. Dessa forma, a abordagem de análise e a compreensão desses discursos produzidos pelos docentes buscarão sempre esse movimento dialógico em articulação com os dados encontrados.

Na entrevista semiestruturada, o docente P3 salienta que, no momento (Quadro 28, linha 279), não se lembrava de algo específico sobre o documento, avaliando que, para ele, o documento “contempla” (Quadro 30, linha 281) as questões que “aparecem” (Quadro 28, linha 281) na escola. Contudo, ele ressalta que o documento necessita de “atualização” (Quadro 28, linha 282). Assim, o docente, apesar de referir que não se lembra de algum ponto específico, acentua a necessidade de se rever a questão do fardamento. Todavia, não menciona quais questões sobre o fardamento especificamente deveriam ser revistas.

O docente, embora enfatize em seu discurso o PPP (Quadro 30, linha 283), parece desvincular o PPP da OD (Quadro 30, linha 284), desconsiderando, dessa forma, que a organização didática faça parte do próprio PPP, como um dos volumes desse documento maior. Assim, apesar de ressaltar a atualidade do PPP, por meio dos acentos apreciativos “muito bom” (Quadro 30, linha 285) e “muito moderno” (Quadro 30, linha 285), o docente mostra certa “dificuldade” (Quadro 30, linha 285) na sua aplicação na prática. Na avaliação do docente, “esses documentos” (linha 285) têm uma interpretação muito “tradicional” (Quadro 30, linha 286), o que pode “engessar” (Quadro, 30, linha 287) o fazer.

Quadro 30 - Entrevista 3 (Docente P3).

279-(P3)Olha, nesse momento eu não tenho uma... Como eu não fiz e não venho fazendo uma leitura desse documento nesses dias recentes, eu não consigo lembrar de uma lacuna. De um modo geral, eu acho que ele contempla as questões que aparecem na escola, necessitando de uma revisão, de uma atualização nesses pontos, como o que eu estou lembrando aqui – por estar mais vivo aqui – essa questão do fardamento. É porque, em sintonia com o PPP, a gente tem também... O nosso PPP é muito bom, mas nós temos uma certa dificuldade de aplica-lo na prática. Apesar de ser de 2012 também, ele
--

285-é muito moderno. E às vezes eu acho que esses documentos têm a interpretação por um viés muito
 286-tradicional e aí, nesse sentido.... É. Quando a gente utiliza uma visão muito tradicional, para interpretar
 287-esses documentos, pode engessar um pouco o fazer....

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No excerto acima, percebe-se que o docente não se refere com exatidão às possíveis lacunas no documento. Entretanto, observa a questão do fardamento como uma possível lacuna, sem especificar exatamente o que deveria ser atualizado sobre essa questão. O docente também se refere ao PPP como um documento à parte da OD. Contudo, como já observado, o documento OD é apenas um volume do PPP. Essa distinção feita pelo docente e a ausência de uma referência específica, em relação às lacunas encontradas, parecem indicar o desconhecimento do processo de construção do documento PPP e, conseqüentemente, da OD.

Na autoconfrontação, pedimos ao docente que lesse sua resposta na entrevista semiestruturada em relação às possíveis lacunas observadas e que fizesse os comentários que considerasse pertinentes sobre a resposta dada.

Quadro 31 - Autoconfrontação, docente P3, questão 06.

288-(P3) As observações aqui são um complemento a essa resposta. Inicialmente eu disse que o documento
 289-contemplava bem essas questões e não tinha percebido tantas lacunas, na minha resposta anterior. Hoje,
 290-observando o documento e conversando aqui com vocês, eu já me sinto mais seguro para dizer que há
 291-lacunas. Vimos aqui alguns casos pontuais, como a avaliação e o atendimento domiciliar. Então, eu
 292- hoje afirmo que existem lacunas e elas terminam sendo preenchidas pela interpretação dos gestores,
 293-da equipe técnico pedagógica do campus. Então, é importante que na revisão e avaliação do
 294-documento sejam observados esses pontos que a própria realidade nos aponta como lacunas. Porque,
 295-às vezes, a gente constrói um documento e tem uma dimensão, mas, depois, quando vai executá-lo,
 296-percebe que está faltando um item. E nessa revisão e reavaliação da Organização Didática, contemplar
 297-esses pontos, esses exemplos específicos aqui que nós falamos, da avaliação e do atendimento
 298-domiciliar, mas com certeza outros também que são descritos – não vou dizer superficialmente –, com
 299-uma certa brevidade, e a gente termina tendo que completar no dia-a-dia com a interpretação. Então, eu
 300-acho que é isso, Geraldo. Há lacunas e isso é ruim, porque ocasiona entendimentos distintos para a
 301-mesma questão que a Organização Didática aponta. E, além de ruim, também pode ser perigoso nesse
 302-sentido de, na interpretação, nós inserirmos elementos que podem até contradizer a própria lógica da
 303-Organização Didática. É isso.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No discurso acima, o docente reflete sobre sua resposta, observando que, no momento da entrevista, ele não conseguia perceber lacunas no documento; contudo, relendo a resposta e o documento, anteriormente à autoconfrontação, o docente referiu “sentir-se mais seguro” (Quadro 31, linha 290) para afirmar a existência de lacunas. O docente aponta, como lacunas, os tópicos que tratam da avaliação e do atendimento domiciliar (Quadro 31, linha 291). Entretanto, não aponta quais seriam essas lacunas específicas. Segundo ainda o docente, essas lacunas são preenchidas, no cotidiano, pelas interpretações dos gestores e da Equipe Pedagógica (Quadro 31, linhas 292-293). Em sua avaliação, é importante a revisão dos documentos como

forma de adaptá-los à realidade (Quadro 31, linha 294). O docente ainda avalia o caráter teórico do documento e as lacunas no momento de sua “execução” (Quadro 31, linhas 295-296). Na sua avaliação, a existência de lacunas é prejudicial por gerar entendimentos distintos (Quadro 31, linhas 300-301) para uma mesma questão. Por fim, o docente salienta que esses entendimentos diversos podem levar a interpretações que favoreçam a inserção de elementos contraditórios ao propósito da organização didática (Quadro 31, linhas 301-303).

Sobre o discurso do docente no excerto acima, podemos observar uma abertura maior, em termos de compreensão do documento e das lacunas nele existentes, em relação ao momento da entrevista. Ao ser confrontado com seu discurso, o docente amplia sua compreensão do documento, observando questões não antes mencionadas, como lacunas nos tópicos referentes à avaliação e ao atendimento domiciliar, mas sem se aprofundar nessas questões.

O docente observa ainda as soluções para as lacunas como uma interpretação dos agentes externos, no caso, gestores e ETEP, ou seja, o docente não se vê implicado na reelaboração do documento para a sua prática. Apesar de salientar a necessidade de revisão e atualização do documento, o docente o percebe segundo a interpretação dos gestores, como se pode observar, não como agente. Tal observação pode ser confirmada pelo uso do termo “executá-lo” (Quadro 31, linha 295). Ou seja, o docente apenas executa o documento e as interpretações que se fazem desse texto pelos gestores.

Contudo, pudemos observar também, em seu discurso, uma avaliação interessante acerca dos perigos das interpretações dadas ao documento e suas lacunas, observando, nesse movimento interpretativo, o reconhecimento de alguns elementos contraditórios à sua lógica inicial (linha). Ou seja, corre-se o risco de, ao interpretar a norma, acabar por contradizê-la, negando seu princípio original.

Em nosso entendimento, o olhar do docente sobre as normas e as lacunas é ampliado no momento da autoconfrontação. Contudo, parece faltar-lhe ainda a percepção de que não somente os gestores e os agentes externos são responsáveis pela interpretação dessas lacunas, mas que também o próprio docente é responsável por elas, sendo constantemente convocado a se posicionar em relação a elas. Consequentemente, ao não se perceber como agente no processo de interpretação e reelaboração das normas, não é possível identificar, em seu discurso, uma emergência mais precisa e objetiva da dramática do uso de si. Tal constatação, entretanto, não deve ser compreendida como a não existência da dramática nas ações desse professor. Como vimos, na teoria ergológica, o trabalhador é sempre convocado a fazer uso de si no gerenciamento das normas, ainda que essa convocação não seja conscientemente percebida/avaliada pelo próprio trabalhador.

No Quadro 32, o docente P4 afirma a existência de várias lacunas (Quadro 32, linha 304), avaliando a necessidade de o documento passar por uma revisão/atualização (Quadro 32, linha 304). Como exemplo, o docente cita as orientações para atividades externas que não constam como parte do documento, mas como orientações avulsas (Quadro 32, linha 305-306). Outro exemplo citado pelo docente como lacuna são as pendências, ou seja, aquelas disciplinas nas quais os alunos foram reprovados e precisam cursar novamente de forma isolada ou concomitantemente à grade curricular.

Na avaliação do docente, o documento sobre essa modalidade de curso deveria ser incorporado à OD, bem como as orientações sobre como proceder nesse regime (Quadro 32, linhas 306-37). O professor, ao relatar sua experiência, observa que nos diferentes *campi* pelos quais passou, anotou formas ou interpretações diferentes sobre a oferta de aulas nesse regime (Quadro 32, linhas 307-310):

Quadro 32 - Entrevista 4 docente P4.

304-(P4)Claro, com certeza! Existem várias situações que precisariam ser revistas e outras incluídas (risos).
305-Um exemplo simples. A questão das atividades externas, sei que tem documentos avulsos, sobre a
306-questão. Mas, na minha opinião, deveria fazer parte da organização didática. Outro ponto a questão
307-das dependências, que também não constam no documento. E a forma de ministrá-las. Já passei por
308-campus que dependendo do número de alunos, tive que abrir uma turma presencial. Em outro campus,
309-o diretor alegou que não havia salas disponíveis para oferecer a disciplina de forma presencial, toda
310-semana, aí decidi, que faria um encontro presencial de 15 em 15 dias e acompanharia pela plataforma,
311-na época ainda era o famigerado Q.acadêmico, (risos). Aff, que trabalhadeira! Eu ficava uma pilha,
312-cobrando dos alunos atividades, lembrando datas. Era um estresse grande, porque tinha os prazos, e,
313-muitas vezes, pela situação de aulas não presenciais semanalmente, os alunos, acho que relaxavam
314-mais, entende? E eu me desgastei muito, mas, no fim, deu certo. Foi um ano essa peleja e eu dando
315-aula no integrado e no subsequente ao mesmo tempo. Aff (risos).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No excerto acima, pode-se perceber no discurso do docente, o reconhecimento de lacunas nas normas de trabalho, observando a necessidade de as normas comporem um compêndio único de orientações para sua prática. Apesar de o docente salientar a existência de lacunas no documento, o que é acentuado em seu discurso, o profissional ressalta a necessidade da existência das normas como orientação para sua prática.

Considerando sua experiência nos diversos espaços laborais o docente também observou as diferentes formas de interpretação e gerenciamento das normas. Diferentemente de P3, que, como vimos (Quadro 31, linha 295), não se vê como agente do trabalho, mas apenas um executor das normas, no discurso de P4, apesar de apontar para a orientação dos agentes externos (gestores/direção), (Quadro 32, linha 309), o docente vê-se implicado no gerenciamento das normas: “tive que abrir uma turma presencial” (Quadro 32, linha 308), “aí

decidi que faria um encontro presencial de 15 em 15 dias e acompanharia pela plataforma” (Quadro 32, linha 310).

Essa postura do docente parece, em certa medida, também revelar a dramática de si vivenciada por ele na tarefa de ministrar a disciplina Língua Portuguesa para determinados alunos em regime de pendência. Por um lado, o trabalhador está diante da necessidade/obrigatoriedade de oferecer a disciplina, por outro, encontra “barreiras” e dificuldades para tal prática pela falta de condições físicas, falta de salas de aula (Quadro 32, linha 309) e pela variabilidade dos espaços laborais (“já passei por campus”, “teve outro campus”, Quadro 32, linhas 307-308). Diante dessas barreiras e das variabilidades do meio, o trabalhador vive um drama no gerenciamento das normas: “(...) tive que abrir uma turma presencial (...)” “(...) decidi que faria um encontro de 15 em 15 dias(...)” (Quadro 32, linhas 308 e 310).

Diante das escolhas feitas, o docente expressa seu estado emocional, salientando as dificuldades que enfrentou: “Aff!, que trabalheira! Eu ficava uma pilha cobrando dos alunos atividades, lembrando datas” (Quadro 32, linhas 311-312). No discurso do docente, podemos perceber, conforme a literatura ergológica, que, diante das escolhas, o trabalhador assume riscos ao gerenciar o uso de si na atividade. No caso do docente, percebe-se o efeito de suas escolhas no seu corpo físico e no seu psicológico, no uso de acentos apreciativos como “trabalheira” e “pilha” como forma de avaliar o resultado do trabalho realizado. Tal avaliação pode ser comprovada no discurso docente pelas expressões “Era um estresse grande (...)” (Quadro 32, linha 312) e “Eu me desgastei muito (Quadro 32, linha 314).

Ao ser confrontado com seu discurso, o docente reafirma a importância da interpretação e sua relação com as lacunas presentes nas normas de trabalho (Quadro 33, linhas 316-317). O docente chama a atenção para a questão da interpretação, observando a forma como cada campus lidava com a ministração das dependências e as consequências dessas interpretações sobre seu corpo (Quadro 33, linha 320), tendo como referência as experiências pessoais vivenciadas nos diferentes espaços laborais (Quadro 33, linha 319-320):

Quadro 33 - Autoconfrontação 4 (Docente P4).

316-(P4) Bom, mais uma vez, voltamos à questão da interpretação, (risos).... Como disse, percebo diversas 317-lacunas, como já apontado. E quando temos interpretações diferentes sobre determinada brecha, aí fica 318-mais complicado. Como o exemplo que citei das dependências, cada campus procedia de uma forma, 319-isso pode acarretar em um maior estresse ao professor ou não, como exemplifiquei com a minha 320-experiência pessoal. Então, percebo que as lacunas podem interferir até na minha saúde..... Se 321-pensarmos a longo prazo... Então é isso... é muito do que disse. Temos que buscar minimizar as 322-interpretações sobre essas lacunas de forma que o nosso trabalho, independente se nesse ou naquele 323-campus, não torne algo pesado, sofrido e estressante.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No excerto acima, pudemos observar no discurso docente a reflexão feita pelo trabalhador diante das experiências vivenciadas na gerência das normas em relação às lacunas apresentadas na realidade concreta da prática laboral. O docente avalia as interpretações dadas às lacunas por meio do acento apreciativo “complicado” (Quadro 33, linha 308). O docente avalia ainda que a forma como as normas e as lacunas são interpretadas pode gerar situações de estresse ao trabalhador, causando cansaço físico e sofrimento psíquico (Quadro 33, linha 323). Dessa forma, na avaliação de P4, torna-se necessário minimizar as interpretações sobre as lacunas no espaço laboral de forma a contribuir para o bem-estar do trabalhador.

No discurso acima, observamos também que o trabalhador parece estar ciente de que as lacunas sempre poderão existir ao avaliar a necessidade de minimizar as “interpretações” feitas a respeito desses vazios das normas. No caso específico do IFRN, segundo o discurso do docente, torna-se necessária uma reflexão por parte do coletivo, expressa por termos como “Temos que buscar(...)” (Quadro 33, linha 321), “nosso trabalho, independentemente se nesse ou naquele campus(...)” (Quadro 33, linhas 322-323) sobre as formas de interpretação dos vazios de normas como forma de garantir e manter o bem-estar do trabalhador docente ao longo dos anos do seu exercício profissional (Quadro 33, linhas 320-321).

O docente P2, ao avaliar as possíveis lacunas existentes no documento, não se sente confortável em fazê-lo, observando desconhecer o documento na íntegra (linha 325). Segundo o docente, a utilização do documento dá-se de forma dicionarizada (linha 326). Como auxílio para aplicação do documento, o docente afirma ainda buscar ajuda de outros setores (linha 328).

Quadro 34 - Entrevista 2 (Docente P2).

324-(P2) Eu vou voltar. Eu não conheço a Organização Didática como deveria ((risos)). Mas eu não posso 325-dizer que precisa, que tenha lacunas. Não posso dizer, porque eu não conheço o documento na íntegra. 326-Como eu falei a você, eu faço consultas ainda, como se fosse um dicionário. Em nenhum caso eu tive 327-que lidar com situações não previstas. Sempre que eu precisei de alguma coisa – de alguma resposta – 328-eu consultei, fui buscar na Secretaria Acadêmica, ou na ETEP. E aí fomos atendidos.
--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No excerto acima, podemos observar no acento apreciativo do discurso do docente uma ênfase na falta de conhecimento do documento de forma integral, o que pode implicar a não identificação consciente, por parte do trabalhador, de possíveis entraves na aplicação do documento no cotidiano escolar. O discurso revela também uma tomada de consciência acerca da necessidade de se conhecer o referido documento, como se pode observar no enunciado “Eu não conheço a Organização didática *como deveria* (risos)”. A expressão “como deveria” parece

sinalizar para um discurso outro que acentua a necessidade ou o dever de o trabalhador ter conhecimento de documentos oficiais.

Assim sendo, parece-nos que a referência à forma de utilização do documento, caracterizada pelo acento apreciativo “como se fosse um dicionário” (linha x), pode indicar uma atitude não reflexiva, por parte do professor, acerca das normas do trabalho docente, uma vez que o documento parece não ser compreendido por ele em sua integralidade, o que acaba por fragmentar a existência de correlações entre as partes e o contexto de sua produção. Todavia, apesar do desconhecimento manifestado pelo docente e da enunciação logo em seguida de que “Em nenhum caso eu tive de lidar com situações não previstas”, tal afirmação, no entanto, é logo contraditada, ao relatar que sempre que precisa de alguma resposta, recorre à secretária acadêmica ou à equipe técnico-pedagógica, ETEP.

Esse posicionamento avaliativo, como dissemos, é sugestivo da forma pouco consciente com a qual o docente parece tratar as lacunas existentes no documento, já que não percebe que o simples fato de ele recorrer a um setor específico, para esclarecimentos, quanto à aplicação da norma, já demonstra sua falta de clareza em relação à sua dúvida em relação a determinado tópico. Assim, fica a impressão de que a norma é interpretada por outros agentes, não pelo próprio trabalhador.

Por conseguinte, o docente, ao ser confrontado com a resposta dada à questão das lacunas, mostra total desconhecimento do referido documento (linhas 320-330), embora sinalize que, em seu entendimento, ele possa ser ampliado (linha 331). Observa-se ainda no discurso docente ênfase na necessidade de estipulação de prazos como forma de organização da entrega de notas no final de cada bimestre (linhas 331-333), o que poderia ajudar não apenas na organização do seu próprio trabalho, mas principalmente na organização do trabalho da ETEP (linhas 332-333).

Além disso, o docente, ao acentuar a importância no trabalho do outro (ETEP), parece reconhecer a existência de uma lacuna ao se referir à estipulação oficial de prazos para entrega de notas, “isso pra mim seria uma lacuna” (linha 334), revelando, assim, sua dificuldade na gestão dos prazos, o que afeta diretamente seu trabalho docente (linhas 334-336).

Quadro 35 - (Autoconfrontação, docente P2, questão 06).

329-(P2) Como eu falei na entrevista anterior, eu não posso fazer uma afirmação da existência de lacunas, 330-porque eu realmente não conheço o documento na íntegra. – Mas, como eu falei anteriormente da 331-ampliação da Organização Didática, poderia ser prevista sim a amarração de alguns prazos para entrega 332-das notas nos finais de bimestre. Isso ajudaria não somente a organização do professor, mas 333-principalmente da ETEP, que tem que lidar com as reuniões bimestrais com pais e mestres. E aí, eu 334-tento – isso para mim seria uma lacuna – me organizar da melhor maneira possível. Quase nunca eu

335-consigo cumprir os prazos com todas as turmas. Se eu tiver 5, consigo com 3 e 2 sempre ficam
 336-penalizadas, para eu dar um pouquinho depois, porque envolve produção textual, questões discursivas
 337-nas provas. E normalmente a gente tem uma dinâmica de trazer na nossa atividade individual avaliativa
 338-várias questões discursivas, como a interpretação de uma charge, de uma tirinha. E isso é uma resposta
 339-para cada um dos 36 ou 40 alunos. Então, demora um pouco mais esse processo de correção da
 340-avaliação. Então, eu acho que essa ampliação, observando esses prazos, poderia forçar a gente um
 341-pouco mais a gente a se organizar melhor, para que eu consiga – e eu tenho fé que vou conseguir
 342-((risos)) – até me aposentar – ou não me aposentar – deixar 100% das turmas no prazo que a ETEP
 343-prevê antes da reunião com os pais.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Assim, podemos perceber que algo até então desconsiderado em um primeiro momento da entrevista é re(velado) no momento da autoconfrontação, ou seja, a aparente falta de consciência das lacunas existentes em relação ao documento e suas implicações para o trabalho do professor. Isso é evidenciado quando o professor reconhece suas dificuldades e as particularidades do seu trabalho docente na disciplina Língua Portuguesa. Assim sendo, apesar de reconhecer, num primeiro momento, a importância dos prazos para o trabalho da Equipe pedagógica, o docente acaba por revelar, em seu discurso, a forma pela qual ele se relaciona com as normas, suas lacunas e as respectivas implicações para sua atividade docente. Assim sendo, ao referir-se a esta lacuna, a docente parece acentuar, em seu discurso, toda a complexidade das tarefas de correção e entrega de notas na disciplina Língua Portuguesa (linhas 336-341), a serem executadas por ela. Ao mesmo tempo, fica evidenciada, em seu discurso, uma série de implicações diretamente relacionadas à sua atividade docente, como a ETEP e os pais dos alunos, além de outros agentes envolvidos.

Para o docente P5, as lacunas existem pelo fato de o documento ter o objetivo de padronizar ações e, neste contexto, muitas vezes é desconsiderada a realidade dos *campi* do interior do estado (linhas 344-345). Como exemplo, o docente cita a questão do transporte escolar, observando que muitos alunos dependem desse meio de locomoção para chegar ao instituto. Em razão de problemas diversos, muitas vezes não há disponibilidade desse transporte, acarretando a impossibilidade de acesso dos alunos à instituição, o que acaba por provocar o absenteísmo. De acordo com o docente, existe orientação institucional para que seja registrada a falta, excetuando apenas os casos em que o motivo da ausência for justificado por atestado médico (linha 347). Contudo, percebe-se, no discurso docente, a existência de uma *dramática*, uma vez que o docente parece se dar conta do conflito entre a norma e a situação social concreta, ou seja, a ausência involuntária do aluno que depende desse meio locomoção (linha 347-348)

Quadro 36 - Entrevista 5 (Docente P5).

344-(P5) Existem as lacunas, porque, como é um documento feito para padronizar, como tal ele não leva
 345-em conta a realidade do interior, muitas vezes. Muitas vezes, por exemplo, os alunos dos *campi* do
 346-interior dependem para chegar à Instituição do carro da prefeitura. Então, quer dizer: a orientação é
 347-que, se não for atestado médico, eu coloque falta nesse aluno. Mas como eu vou colocar falta para o
 348-aluno, se ele faltou porque a prefeitura não ofereceu o carro para ele? Então é claro que tem essas
 349-lacunas, porque o objetivo foi padronizar e acaba não levando em conta as outras realidades, outras
 350-especificidades

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No discurso acima, observa-se que o docente avalia a existência de uma lacuna não apenas em função da confrontação entre as orientações recebidas e a realidade concreta do espaço laboral, mas também em função de uma consciência e de um direcionamento ético que o faz questionar a validade da norma, tendo como referência a situação concreta (impossibilidade de o aluno chegar à escola por motivos alheios à sua vontade). Assim, o docente mostra perceber determinadas lacunas na norma, levando em consideração certas especificidades de informações, cuja inclusão não foi considerada na formulação do documento. Assim sendo, a instauração da *dramática* vivida pelo professor pode ser observada no questionamento: “Mas como eu vou colocar falta para o aluno se ele faltou porque a prefeitura não ofereceu o carro para ele?” (linhas 347-348). Apesar de sua discordância com a norma não estar explicitamente enunciada, pode-se perceber, pela forma interrogativa utilizada, sua insatisfação com as orientações recebidas.

Ao ser confrontado em relação à questão anterior, o docente parece dar-se conta novamente de que a existência de lacunas pode ser atribuída à necessidade de padronização institucional das orientações normativas (linhas 351-352). Assim sendo, o docente justifica, em seu discurso, o exemplo citado acerca das ausências geradas por falta de transporte, por ser este um caso recorrente no contexto escolar, principalmente nos *campi* do interior (linhas 354-355). O docente avalia tal situação tendo como base o acento apreciativo “muito complicado” (linha 356). Para justificar esse posicionamento avaliativo, o professor descreve a situação social vivenciada por muitos alunos em relação ao acesso e à locomoção até o instituto no cotidiano escolar (linhas 356-359). Após relatar tal situação, o docente questiona a orientação recebida institucionalmente e faz um desabafo utilizando o acento apreciativo “um absurdo” (linha 360) como forma de manifestar seu descontentamento em relação à norma.

Quadro 37 - (Autoconfrontação, docente P5, questão 06).

351-(P5) A minha resposta foi muito no sentido de que as lacunas que existem no documento são com a
352-finalidade de padronizar as orientações normativas da instituição. Por outro lado, ela desconsidera as
353-especificidades de cada campus. Citei a questão do transporte porque é uma questão que acontece com
354-recorrência. Posso dizer que nos *campi* do interior temos quase toda semana problemas relacionados à
355-frequência, ou melhor dizendo, a ausência de alunos por conta de um ônibus que deu problema, ou de
356-uma prefeitura não disponibilizou. Isso é muito complicado, pois temos alunos que moram em locais
357-de difícil acesso. Que só para chegar ao ponto do ônibus precisa andar cerca de 3 a 5km. Pela manhã
358-as aulas iniciam as 7h. temos alunos que acordam as 4h da manhã para conseguir chegar ao ponto do
359-ônibus e vir para o campus. Aí você veja, se por falta de transporte esse aluno não consegue chegar a
360-escola, eu simplesmente vou colocar falta? Isso é um absurdo! E quando é dia de uma atividade
361-avaliativa como prova, apresentação de trabalho ou seminário? O aluno vai perder a atividade porque
362-na normativa da instituição não prevê esse tipo de situação? Mas por outro lado o aluno está ausente e
363-a chamada é um documento. Percebe a dificuldade e a complicação? Ficamos numa encruzilhada. Mas
364-ao mesmo tempo eu não posso fechar os meus olhos para essa realidade social e penalizá-lo ainda mais
365-em decorrência de uma ausência que não foi voluntária. Então nesse sentido, acho que já passou da
366-hora de termos um respaldo normativo e institucional para situações recorrentes como essa.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No excerto acima, podemos observar no discurso do docente a complexidade da *dramática* instaurada na referência à dificuldade de transporte dos alunos, sobretudo aqueles pertencentes aos *campi* do interior do estado, em relação ao cumprimento da norma do registro da frequência. Em relação a ela, o docente acentua a lacuna existente na norma para dar conta de situações específicas como a descrita acima. Além disso, manifesta seu próprio conflito interior em relação a seu cumprimento, levando em conta a situação socioeconômica dos estudantes e a impossibilidade de acesso à instituição por meios próprios, o que justificaria o abono do registro da falta. Este conflito interior, expresso no discurso docente, revela, pois, seu senso pessoal de humanidade e justiça, o que justifica sua opção por um agir ético responsável no exercício profissional em detrimento da norma. Tal postura pode ser observada no uso da expressão “ficamos numa encruzilhada” (linha 363), o que parece reforçar a tensão criada entre o cumprimento da norma e o agir ético, expressa pelos acentos apreciativos “dificuldade” e “complicação” (linha 363).

Apesar de observar e ter consciência da importância da frequência, como um documento oficial e institucional, o docente salienta a necessidade de agir, levando em consideração o contexto socioeconômico no qual o aluno está inserindo. Ao enunciar que não pode fechar os olhos para a realidade social do aluno, percebemos o emergir do uso de si no discurso do docente, sobretudo pela opção de não registrar falta nos casos justificados pela própria falha institucional em ofertar transporte escolar com a consequente oferta de reposição de atividades avaliativas.

Ao avaliar o “atraso” por parte da instituição em se posicionar formalmente em termos de orientação normativa em relação a essa situação (linhas 365-366), o docente parece deixar

transparecer, em seu discurso, o incômodo e o anseio por uma solução/orientação que respalde o seu fazer.

Neste sentido, podemos, considerando o exemplo da situação retratada por P5, em relação às lacunas na normativa, no contexto do IFRN, observar que o trabalhador não apenas identifica os vazios da norma, mas também reivindica a necessidade de uma renormalização do documento como forma de aliviar as tensões na tomada das decisões docentes. Observa-se também que, ao fazer uso de si, na gerência das lacunas normativas, o trabalhador é orientado por escolhas pessoais, as quais são perpassadas por valores e crenças de ordem cultural, histórica e social, levando em consideração o contexto socioeconômico em que está inserido.

O docente, identificado como P9, ao observar a existência de lacunas na Organização Didática, acentua as transformações ocorridas na instituição e sua expansão ao longo dos anos até a atualidade (linhas 367-370). Tendo em vista tal constatação, a mudança, no contexto do espaço laboral, ele avalia como natural a existência de lacunas; “(...) 22 *campi* é uma outra realidade, então é lógico que haja lacunas” (linhas 370-371). Além disso, o docente avalia que não apenas as mudanças, em termos de expansão implicam a existência de lacunas, mas a própria mudança do contexto histórico. Nesta perspectiva, ele observa que o documento, em vigência, datado de 2012, também necessita de atualizações por já não corresponder à realidade atual da instituição: “Em 2012, houve atualização, mas também mudamos muito de 2012 pra cá; então é natural que haja lacunas” (linhas 371-372) (Quadro 38).

Como exemplo, o docente descreve um episódio vivenciado em um campus em que os alunos que ingressaram na instituição não tinham as competências e as habilidades básicas necessárias para cursar as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, ambas pertencentes ao currículo da primeira série do ensino médio integrado (linhas 372-374).

Diante de tal constatação e da necessidade de cumprir o currículo proposto para determinada série, podemos constatar a emergência da *dramática do uso de si*. Como executar o plano de curso e a ementa proposta sem que os alunos tenham os requisitos básicos para tal tarefa? A indagação do docente mostra tal dramática: “E aí? O que fazer? Eu tenho um programa, um currículo a ser seguido em determinado tempo, com prazos a serem seguidos e com objetivos a serem alcançados” (linhas 374-376). O docente avalia que tal lacuna “complica muito” o trabalho a ser realizado (linha 377), acentuando, assim, mais uma vez, o desconforto diante da atividade a ser executada.

Quadro 38 - Entrevista 9 (Docente P9).

367-(P9) Bom, quando a primeira organização foi feita, acho que foi em 2006 num sei muito bem, pois
368-estava afastada para cursar o mestrado, mas éramos uma instituição muito pequena. Acho que era só
369-aqui e Mossoró, o campus Zona Norte estava em construçãoentão era um documento mais de linha
370-gerais não tinha as modalidades que temos hoje. Imagina hoje com tantos cursos, 22 campi é uma outra
371-realidade então é lógico que haja lacunas. Em 2012 teve a atualização, mas também mudamos muito
372-de 2012 pra cá então, é natural que tenha lacunas. Só pra citar um exemplo, em um campus que estava
373-antes de vir para cá, os alunos ingressantes chegavam com um nível muito baixo em Língua Portuguesa
374-e Matemática. E aí? O que fazer? Eu tenho um programa, um currículo a ser seguido em determinado
375-tempo, com prazos a serem seguidos e com objetivos a serem alcançados. Mas, ao mesmo tempo,
376-temos alunos ingressantes que chegam na instituição sem uma base mínima para acompanhar essas
377-atividades. E isso complica muito nosso trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Conforme se pode observar também no discurso docente (Quadro 38), o trabalhador (docente) parece mostrar ciência das mudanças ocorridas no espaço laboral e de suas implicações nas normas e na sua ausência. O docente, em seu discurso, acentua que as mudanças não ocorreram apenas na ampliação estrutural do espaço laboral, mas, principalmente, no contexto sócio-histórico, acarretando mudanças e transformações que se fizeram refletir nas normas de trabalho e na necessidade de sua atualização ao longo do tempo. Dessa forma, as normas, diferentemente das prescrições, têm uma dimensão sócio-histórico-cultural que incide na forma como o trabalhador percebe e se orienta na gestão das ações que lhe são demandadas institucionalmente.

Outro ponto a ser destacado no discurso acima é a necessidade de as normas acompanharem a evolução histórica do contexto laboral como forma de minimizar as lacunas e, conseqüentemente, seu impacto no *uso de si* por parte do trabalhador. No caso em questão, observa-se ainda que a *dramática* é acentuada por não haver, a priori, uma orientação oficial da instituição para tal situação, cabendo, ao professor, fazer escolhas e opções metodológicas sem as devidas orientações oficiais de um documento normativo. Esta situação pode deixar o trabalhador inseguro e receoso nas escolhas e decisões a serem tomadas no processo de renormalização da atividade.

Quadro 39 - Autoconfrontação, docente P9, questão 06.

378-(P9) Nessa questão em relação às lacunas observei as mudanças ocorridas na instituição ao longo dos
379-anos. Sua ampliação física trouxe conseqüências e até mesmo uma mudança, em termos de função
380-social. Passamos de uma instituição de viés formador de técnicos para o mercado de trabalho, para
381-uma formação mais integral, mais humana, isso tá refletido lá no PPP, nossas bases e
382-teóricas. Acho que as transformações não param. Como pontuei, o mundo é dinâmico, graças a Deus
383-por isso, né? (risos.). Então não somos os mesmos de 2012, quando o documento vigente foi publicado.
384-Precisamos nos adaptar, nos atualizar. Acho que, como disse, apontei com dificuldade/lacuna a questão
385-dos alunos que ingressam na instituição sem uma base mínima necessária em disciplinas básicas como
386-Língua portuguesa e Matemática. Isso é muito complicado é uma questão institucional que precisa ser
387-analisada. Como tem sido o processo de admissão desses alunos? O que tem sido cobrado no exame

388-de seleção? Isso é complexo, a instituição tem trabalhado com políticas de inclusão social para que 389-alunos principalmente da rede pública tenham mais acesso à instituição. Concordo plenamente com tal 390-posicionamento, contudo temos que repensar as práticas e o processo de ensino e aprendizagem. 391-Confesso que em algumas situações já me desesperei, ao constar que alguns alunos do primeiro ano 392-chegavam a instituição com grandes dificuldades de leitura e escrita. Tive uma turma que em uma 393-atividade de sondagem que fazemos nas primeiras semanas de aula que grande maioria não conseguia 394-interpretar um texto retirado de um livro do sexto ano do ensino fundamental, acredita? Fiquei 395-desesperada (risos). Não tinha a mínima condição de naquele momento apresentá-los as atividades 396-contidas no plano de curso baseado no ppc do curso. Foi realmente um momento muito difícil. Em 397-conversa com o professor de matemática percebi que estávamos no mesmo barco (risos) isso de alguma 398-forma me deu um certo alívio (risos). E aí como enfrentar tal dificuldade? As necessidades vão também 399-nos apontando os caminhos, como o curso FIC que citei, ou seja, temos que estar atentos às 400-transformações, às demandas que o mundo nos apresenta e atender essas necessidades. É isso...

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No excerto acima, apresentamos o discurso parcial do docente P9, produzido durante a sessão de autoconfrontação. O docente, ao comentar a resposta acerca da existência de lacunas no documento de Organização Didática, reafirma que buscou observar a questão das lacunas segundo as mudanças ocorridas na expansão da estrutura e na mudança de foco, em termos de finalidades e concepções do Instituto (linhas 378-380). O docente salienta ainda que as transformações implicaram transformações no campo dos documentos oficiais e, consequentemente, no campo das normas (linhas 380-381).

Nesse sentido, podem ser percebidas a tomada de ciência do trabalhador-docente acerca das implicações das mudanças no espaço laboral e sua relação com as normas. O docente acentua a dinamicidade do espaço laboral, avaliando, como positivo e natural, parte do processo: “Como pontuei, o mundo é dinâmico, graças a Deus por isso, né? (risos)” (linhas 382-383). Em nosso entendimento, essa compreensão é importante, pois pode facilitar a necessidade de adaptação das normas a um contexto social mais imediato, compreendendo a necessidade de sua flexibilização. O enunciado “Precisamos nos adaptar, nos atualizar” parece confirmar nossa compreensão acerca do discurso docente. Ele parece ver-se num mundo dinâmico, no qual as relações sociais e laborais estão em constante transformação, necessitando o trabalhador de se adaptar e de compreender tais transformações.

O docente, ao referir-se à lacuna, em relação às orientações normativas para lidar com a situação dos alunos que ingressam na instituição, sem uma base mínima necessária para o acompanhamento do currículo em determinada série/ano, compreende tal situação como um problema institucional, não apenas específica ou relativiza o fato, relacionando-o a um campus isolado. Ao contrário, na visão do docente, essa lacuna pode ter relação com o processo de seleção dos alunos e os conteúdos exigidos neste exame.

O docente ainda avalia como importante a política de inclusão social da instituição, contudo percebe que tal política não pode acontecer de forma isolada, ou seja, ela implica

mudanças no processo de ensino e aprendizagem e até mesmo na forma de integralização do currículo. Nesse sentido, podemos perceber, no discurso do docente, a consciência de uma correlação mais ampla do problema apresentado e a necessidade de uma ampla compreensão dos fatores que podem interferir na questão apontada e suas consequências. Trata-se de uma avaliação mais ampla do trabalho do professor, não se restringindo especificamente ao contexto restrito da sala de aula, mas, sobretudo, às implicações das políticas e das normativas adotadas pela instituição, que se refletem também, principalmente, no espaço da sala de aula.

Alicerçado num tom confessional, o docente enuncia sua angústia diante do impasse vivido: “Confesso que, em algumas situações, já me desesperei ao constatar que alguns alunos do primeiro ano chegavam à instituição com grandes dificuldades de leitura e escrita (linhas 391-392). Essa confissão revela não só a dramática vivenciada pelo trabalhador, mas, sobretudo, o modo como a lacuna, no documento normativo, pode afetar, diretamente, o estado emocional do trabalhador, que, ao agir, investe-se, por inteiro na atividade, modificando-a e sendo por ela afetado/modificado.

Outro ponto interessante observado no discurso do docente P9, que, em certa medida, pode intensificar seu estado emocional, é a sensação de estar sozinho na gerência das dificuldades em relação à atividade. Segundo o docente, ao conversar com o colega da disciplina de Matemática, percebeu que ele também enfrentava tal dificuldade (linhas 396-398) e, ao reconhecer que não estava sozinho, e que a dificuldade e o incômodo laboral vivenciados eram também compartilhados pelo colega, o docente se disse “aliviado” (linha 398). Neste sentido, podemos perceber a importância do diálogo entre o trabalhador e o coletivo de trabalho como forma não apenas de identificar as dificuldades relativas ao espaço laboral e sua dinâmica, mas, sobretudo, de buscar soluções conjuntas, minimizando os conflitos, consequentemente, preservando o *status* de bem-estar diante das imprevisibilidades das infidelidades do meio laboral.

Assim sendo, a dificuldade enfrentada pelo docente diante da situação vivenciada e as implicações em seu estado emocional dialogam, em certa medida, com as observações de Brait (2004), ao notar que a atividade da docência é uma atividade muitas vezes solitária, fazendo com que o trabalhador tenha de resgatar não apenas o senso de coletividade, de forma a enfrentar as dificuldades próprias desse ofício, como também compreender os elementos que podem interferir em sua realização.

O docente, identificado como P11, ao enunciar sobre as possíveis lacunas existentes no documento, observa que a posição ocupada em cargo de gestão o ajuda a identificar determinadas falhas e a dar uma resposta a certas situações não previstas (linhas 401-403). O

docente ainda ressalta o compromisso social da instituição e a necessidade de uma postura ética nas decisões de situações não previstas nas suas normativas (403-404). Nesse sentido, ele avalia que, para que os problemas sejam resolvidos, é necessário o apoio dos gestores nos diferentes níveis de atuação (reitoria/campus/diretoria). Como exemplo de lacuna normativa, o professor cita uma situação vivenciada e não prevista nos documentos, que foi a necessidade de uma adaptação de horários de uma aluna oriunda de outra instituição (linhas 405-409).

O impasse gerado nessa situação teve como origem a incompatibilidade de horários na grade e nos componentes curriculares para que a aluna pudesse integralizar o curso no tempo médio previsto (linhas 409-410). Dessa forma, o docente descreveu o dilema, no qual se encontrava, da necessidade de a aluna concluir o curso no prazo e, ao mesmo tempo, da dificuldade de encontrar horários e de compatibilizar a grade curricular de forma a permitir que a aluna pudesse cursar a disciplina Língua Portuguesa da série/ano, sem prejuízos no processo de ensino e aprendizagem (linhas 410-411). Segundo o docente, a falta de uma orientação mais precisa, por parte da normativa, levou-o a esse “impasse” (linha 413).

Quadro 40 - Entrevista 11 (Docente P11).

401-(P11)Sim, como disse, aí estão as dificuldades. Como citei o exemplo acima, quando se está num cargo 402-de gestão isso fica mais claro, mas temos que resolver, dar uma resposta a certas situações, afinal os 403-alunos não podem ser prejudicados. Temos um compromisso social enquanto instituição de ensino e 404-aí entra o bom senso e também a ética para tomarmos decisões que nem sempre estão previstas. Nesse 405-caso o apoio da gestão seja ela no nível do campus ou da PROEN é muito importante. Vou citar o 406-exemplo de uma situação vivenciada em que a aluna veio transferida de outro IF e tivemos que fazer 407-uma adaptação da grade curricular. Como ela pagava as disciplinas nos dois turnos para compor a 408-grade, não havia compatibilidade de horários e turmas para que ela cursasse a disciplina de Língua 409-Portuguesa do terceiro ano. A questão era que, se ela não pagasse naquele ano, no ano seguinte seria 410-difícil de conseguir acompanhar o quarto ano. Apesar da disciplina não ser pré-requisito, têm 411-conteúdos que são basilares e isso dificultaria muito o processo de ensino e aprendizagem da aluna. 412-Veja, essa questão da adaptação curricular e a forma de integralização não está detalhadamente 413-discriminada nos documentos normativos e aí caímos no impasse de como resolver.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No discurso acima, Quadro 40, podemos observar que a posição ocupada pelo professor, no cargo de gestor na instituição, proporciona a ele um olhar exotópico das suas próprias atribuições como professor de Língua Portuguesa e de sua relação com os documentos normativos. O docente observa que, na posição de gestor, determinadas lacunas ficam mais “claras”, ou seja, mais evidentes, e ele se vê na obrigação de dar uma “resposta” a essas situações. Tal posicionamento é fundamentado, segundo o profissional, na função social da instituição e, conseqüentemente, tem como base os compromissos assumidos nessa função.

Ao agir em determinada situação e, sobretudo, em situações de vazio de normas, o docente/gestor busca dialogar com os princípios assumidos pela instituição de forma a assegurar

a possibilidade do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno. Ainda, segundo as palavras do docente, essa ação é perpassada por uma postura ética, baseada no bom senso na resolução dos impasses/ lacunas. Em seu discurso, o docente acentua a falta de orientações mais precisas sobre a adaptação da grade curricular e dos horários para alunos advindos de outras instituições.

Assim sendo, a *dramática* vivenciada pelo docente, na situação relatada, consiste na possibilidade de não ofertar a disciplina Língua Portuguesa em determinado período – o que forçaria o aluno, no ano seguinte, a se matricular e cursar, concomitantemente, duas disciplinas de Língua Portuguesa dos terceiro e quarto anos –, e na possibilidade de se estender, por mais um ano, a conclusão do curso, para que o aluno pudesse cursar, isoladamente, a disciplina Língua Portuguesa. Contudo, ambas as opções, no entendimento do docente, seriam prejudiciais ao aluno. A primeira, porque, em termos didáticos, os conteúdos não seguiriam uma sequência didática, já que seriam vistos concomitantemente; a segunda, porque atrasaria o curso em um ano, em decorrência de apenas uma única disciplina. Assim, percebem-se, no discurso do docente, a tensão e a *dramática* instalada na necessidade de tomar uma decisão sem um respaldo documental mais preciso e, ao mesmo tempo, sob um olhar mais pessoal e humanizado em relação ao aluno neste contexto.

O mesmo docente, ao ser confrontado com a resposta à questão 06, destaca que, nessa questão, buscou evidenciar o que para ele chama atenção como lacuna. Ele mostra estar consciente de que existem outras lacunas (linha 415), mas salienta que a questão da adaptação curricular tem sido algo recorrente e que não há clareza nas normas institucionais de como deve ser conduzido tal processo (416-418). Em sua avaliação, o documento deveria ser mais claro e mais flexível ao tratar da adaptação curricular, de forma a possibilitar, ao docente, uma maior liberdade nesse processo (418-420).

O mesmo docente ainda relata as dificuldades enfrentadas na solução do impasse vivenciado sobretudo por parte da secretaria acadêmica. Outro ponto observado por ele foi o fato de receber o apoio por parte da ETEP, o que facilitou seu trabalho. Finalmente, ele esclarece que se houvesse mais clareza, na normativa, em relação a tal questão, o desgaste poderia ter sido evitado (linhas 424-426).

Quadro 41 - Autoconfrontação, docente P11, questão 06.

414-(P11)Sobre essa questão busquei responder sobre o que para mim chama atenção como lacuna no 415-documento. É claro que existem outras lacunas, mas procurei observar a questão da adaptação da grade 416-curricular pois não vejo isso bem claro no documento e temos lidado muito com essa questão de alunos 417-que trocam de curso ou que vem de outro campus ou até mesmos de outro IF. Enfim tem sido algo 418-como disse recorrente. Nessa questão como afirmei acho que o documento deve ser mais claro ou pelo

419-menos mais flexível nas formas e metodologias para adaptação da grade curricular de forma que o
 420-docente tenha uma maior liberdade para fazer a adaptação. No caso em questão, tive uma certa
 421-dificuldade por parte da secretaria acadêmica que, a princípio, mostrou-se resistente a proposta da aula
 422-a distância, alegando que os registros das atividades e da frequência poderiam ficar comprometidos.
 423-Contudo, depois dos dois primeiros meses e de posse dos registros e atividades, bem como do
 424-acompanhamento da ETEP, a SEAC percebeu que a metodologia utilizada foi adequada. Mas, como
 425-disse, há um desgaste, pois se essa possibilidade estivesse prevista, muita coisa e também muitas
 426-discussões poderiam ser evitadas (risos).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No excerto acima, podemos observar no discurso docente a importância atribuída à falta de uma orientação mais precisa quanto à adaptação da grade curricular para alunos oriundos de outras instituições/curso. Apesar de ter ciência de outras lacunas, o docente ressalta, em sua avaliação, aquilo que, para ele, tem sido recorrente e, em nosso entendimento, tem causado maior incômodo.

Em relação à norma, o docente, em seu discurso, reivindica a necessidade de ela ser mais clara e possibilitar uma maior flexibilidade para a ação do professor. Na avaliação do docente, a norma deveria oferecer maior “liberdade” (linha 420) no processo de adaptação da grade curricular. Essa observação, por parte do trabalhador, mostra, em certa medida, seu desconforto diante de situações em que o trabalhador precisa tomar decisões, mas não se sente amparado pela norma para tal. Essa falta de amparo legal pode gerar não apenas insegurança, mas também angústia em relação ao processo de renormalização da atividade.

Acreditamos ainda que a o sentimento de “liberdade” ressentido pelo docente pode estar no modo como as instâncias hierárquicas superiores, ao trabalho do professor (coordenação de curso, diretoria acadêmica, pró-reitoria de ensino) compreendem e interpretam a norma. Por isso, a importância de favorecer o debate sobre as normas e suas implicações no contexto IFRN, observando a relação que os trabalhadores estabelecem com elas.

Neste tópico descrevemos as principais lacunas referidas pelos docentes entrevistados acerca do documento *Organização Didática* bem como *dramáticas* emergentes nesse processo.

Entre as lacunas referidas no discurso docente, destacam-se: (1) a falta de uma orientação mais precisa sobre o atendimento domiciliar; (2) a ausência de uma orientação mais detalhada sobre as formas de avaliação e sua aplicação; (3) a ausência de uma padronização institucional para a ministração das disciplinas no regime de dependências; (4) a falta de clareza em relação às ausências decorrentes da falta de transporte escolar; (5) a ausência de uma orientação sobre o processo de ensino-aprendizagem para os alunos que chegam à instituição sem uma base mínima de conhecimentos necessários; (6) e a falta de uma orientação normativa para os procedimentos referentes à adaptação da grade curricular para alunos egressos de transferência de outras instituições.

As lacunas acima descritas, ou ainda, a imprecisão das orientações normativas referidas pelos docentes em seus discursos parece provocar reações e formas de ação diversas nestes trabalhadores, na medida em que necessitam encontrar alternativas para atender às necessidades dos alunos nos diferentes contextos e realidades socioculturais em cada campus do IFRN. Além disso, precisam cumprir com seus deveres institucionais, que estão detalhados nos documentos normativos oficiais. Toda esta sobrecarga de deveres e responsabilidades acaba por gerar dramáticas individuais no exercício das atividades destes trabalhadores como sobrecarga de trabalho, desgaste físico e mental, estresse, conflitos e negociações com o coletivo *etc.*

6.3 AS ESTRATÉGIAS DE RENORMALIZAÇÃO EMERGENTES DO DISCURSO DOCENTE

Considerando as lacunas identificadas pelos docentes no documento *Organização Didática*, buscamos compreender quais as possíveis estratégias sugeridas por esses profissionais para a resolução dos impasses causados pela ausência ou pelo não esclarecimento das normas de trabalho. Os discursos abaixo são recortes de experiências únicas, vivenciadas pelos trabalhadores docentes, no momento da atividade.

Neste contexto, é também importante esclarecer que não é nossa intenção, no presente tópico, regularizar ou padronizar os atos de renormalização dos docentes, uma vez que, em sua própria definição, a própria renormalização faz parte de um evento único e irrepetível vivenciado e experienciado pelo trabalhador, que, na *dramática do uso de si*, toma decisões e faz escolhas, segundo a compreensão e a interpretação dos elementos que circundam o espaço laboral e o contexto sociocultural em que o trabalhador está inserido, no presente caso, a atividade de ensino da disciplina Língua Portuguesa no âmbito institucional do IFRN.

Dessa forma, procurou-se observar, nos discursos docentes, quais as estratégias utilizadas por estes profissionais para enfrentar as dificuldades e/ou lacunas existentes no documento.

O docente denominado P1 referiu, em seu discurso, como lacuna normativa, a falta de uma orientação mais precisa sobre o aproveitamento de disciplinas no curso na modalidade EAD. Como estratégia para a resolução dos impasses para a integralização da carga horária e o cumprimento dos créditos e, conseqüentemente, a conclusão do curso pelo aluno, o docente relata sempre recorrer à Pró-Reitoria de Ensino, PROEN, como estratégia para orientar sua ação docente (linha 429, quadro 42) (Quadro 42).

Quadro 42 - Entrevista 1 (Docente, P1)

427-Nós já tivemos casos em que chegamos e pedimos, por exemplo, a instituição para garantir a conclusão
428-desse aluno. Nós nos propusemos a orientar o aluno, assumir a orientação, para que ele pudesse
429-concluir. E nesses casos, que não são a regra, nós temos recorrido e encaminhado para a PROEN, para
430-haver a alternativa. Como vamos consolidar a nota do aluno? Porque se o aluno não concluiu,
431-efetivamente no sistema ele está “jubilado”. Mas existe uma alternativa que a gente recorre a ela – não
432-é a regra – para atender alguns casos particulares. São estratégias que a gente busca para não prejudicar
433-o aluno e, para a gente é positivo em termos de resultado de conclusão de curso. Eu acho que esse
434-respaldo a gente tem tido sim. A gente tem tido um bom diálogo, nesse sentido, com a PROEN, de
435-ouvir casos particulares. Porque não é a regra, é aquele caso particular. “Olha, nós estamos com essa
436-situação, que foge ao nosso controle. Como a gente vai resolver? ”. Então a gente tenta resolver de
437-forma colaborativa, dialogando com a PROEN. Antes da PROEN, a gente faz esse diálogo no próprio
438-campus, com a Secretaria Acadêmica, comunicando à ETEP e à Direção Geral, para prosseguir depois
439-em todos os trâmites, pela via normal, sem atropelar.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No recorte acima, pode-se observar que, apesar de não detalhar como são feitos o acompanhamento e a orientação do aluno nessas condições (linha 428), o docente P1 considera como estratégia normativa o diálogo com as instâncias superiores (PROEN, Secretaria acadêmica, Direção Geral, ETEP *etc.*) para a solução de impasses. O docente ainda ressalta, em seu discurso, sua preocupação com o aluno, ao afirmar que tais estratégias não visam a “prejudicar o aluno” (linha 432-433), o que, em certa medida, reflete o compromisso desse profissional com a instituição e com seus valores e com a função social, expressos no discurso institucional do IFRN. Outro ponto observado pelo docente é que tais estratégias não se configuram em regras, pois são aplicadas a casos específicos. Acreditamos que essa compreensão, por parte do trabalhador-docente não apenas da existência de lacunas, mas sobretudo da necessidade de um olhar particular para determinados imprevistos de ordem normativa, pode favorecer a existência uma relação menos tensa do trabalhador diante de todas as *dramáticas* com as quais são confrontados no espaço laboral, sobretudo em relação à execução das normas de trabalho. A busca por um respaldo no coletivo de trabalho, como referido pelo docente P1, nas linhas 436-439, sugere uma tomada de consciência acerca das complexas relações hierárquicas presentes na atividade, o que parece ser confirmado pela avaliação do docente da necessidade de se estabelecer um diálogo com as instâncias de gestão institucional, obedecendo a seus trâmites “pela via normal, sem atropelar” (linha 439). Trata-se, como podemos observar, de uma postura diferente daquela verificada no discurso de P2, na seção anterior (Quadro 34, linhas 324-328), que afirmou desconhecer o documento, razão pela qual necessita buscar ajuda em outros setores quando surge alguma dúvida normativa. Comparando os posicionamentos discursivos de ambos os docentes em relação à forma com que lidam com o documento oficial e suas prescrições, pode-se observar que o docente P1 tem uma visão mais crítica sobre as normas institucionais e, conseqüentemente, em relação à adoção

de estratégias de normalização, mostrando compreender seu papel ativo como agente de sua própria atividade.

Como já pontuamos anteriormente, a postura passiva de P2 em relação à busca de respostas aos impasses e lacunas no seu exercício laboral pode prejudicá-lo, uma vez que sua ação será sempre orientada pela visão do outro (gestor institucional), o que pode gerar, como consequência, certa alienação desse docente em relação à sua inserção no espaço laboral e institucional. Não estamos com isso querendo sugerir que seja institucionalmente indesejável que esse docente recorra a outros agentes do espaço laboral. Pelo contrário, acreditamos que o coletivo também pode e deve contribuir para o processo de renormalização da atividade docente. Contudo, os dados discursivos aqui analisados parecem sugerir, como já observado, que o posicionamento crítico do docente-trabalhador em sua atividade laboral pode favorecer a tomada de decisões adequadas quando confrontado com as lacunas das normas de trabalho.

Segundo o docente, denominado P4, a dificuldade reside nas várias formas possíveis de interpretação do documento. Como exemplo, o docente refere-se aos impasses encontrados na regência das disciplinas denominadas *dependências*, situação na qual o procedimento padrão é o aluno cursar, no semestre seguinte, uma ou duas disciplinas nas quais foi reprovado, concomitantemente com aquelas do período ou do semestre vigente. Como estratégia para solucionar o impasse, o docente observa que decidiu oferecer a disciplina num formato híbrido, incluindo aulas a distância via plataforma virtual e um encontro presencial de 15 em 15 dias.

Quadro 43 - Entrevista 4 (Docente P4).

304-(P4)Claro, com certeza! Existem várias situações que precisariam ser revistas e outras incluídas (risos).
305-Um exemplo simples. A questão das atividades externas, sei que tem documentos avulsos, sobre a
306-questão. Mas, na minha opinião, deveria fazer parte da organização didática. Outro ponto a questão
307-das dependências, que também não constam no documento. E a forma de ministrá-las. Já passei por
308-campus que dependendo do número de alunos, tive que abrir uma turma presencial. Em outro campus,
309-o diretor alegou que não havia salas disponíveis para oferecer a disciplina de forma presencial, toda
310-semana, aí decidi, que faria um encontro presencial de 15 em 15 dias e acompanharia pela plataforma,
311-na época ainda era o famigerado Q. acadêmico, (risos). Aff, que trabalhadeira! Eu ficava uma pilha,
312-cobrando dos alunos atividades, lembrando datas. Era um estresse grande, porque tinha os prazos, e,
313-muitas vezes, pela situação de aulas não presenciais semanalmente, os alunos, acho que relaxavam
314-mais, entende? E eu me desgastei muito, mas, no fim, deu certo. Foi um ano essa peleja e eu dando
315-aula no integrado e no subsequente ao mesmo tempo. Aff (risos).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Podemos perceber, no discurso do docente, uma avaliação negativa do sistema acadêmico, utilizado na época, denominado “Q-acadêmico” (linha 311), através do acento apreciativo “famigerado”. Tal posicionamento, em relação à ferramenta disponível, e considerada não adequada, na avaliação do trabalhador, pode levar a uma maior dificuldade ou desconforto na realização da atividade. O que pode ser confirmado pela expressão “Aff!”, que

trabalheira” (linha 311), que parece denotar certo cansaço e estresse, decorrentes da própria atividade. Apesar de a estratégia de renormalização ter surgido por parte e iniciativa do docente, ele destaca suas consequências para sua saúde e bem-estar físico e psíquico: “eu ficava uma pilha” (linha 311).

O mesmo docente, P4, descreve uma outra situação vivenciada por ele, em outro campus, no qual já havia uma orientação e um direcionamento, por parte da gestão, de como deveriam ser aplicadas as chamadas “disciplinas de dependências” (Quadro 44).

Quadro 44 - Entrevista 4 (Docente P4).

440-Por fim, fui para um campus em que todas as disciplinas de dependência eram no formato a distância.
441-Me surpreendi, a alegação, por parte da gestão, era que, por ser um campus de difícil acesso, por
442-problemas no transporte escolar, e a falta salas para todas as dependências, todas as disciplinas,
443-inviabilizavam as aulas presenciais. Enfim, resumo da ópera (risos) foi muito mais tranquilo. Acho que
444-os alunos já tinham passado por experiências em outras disciplinas. Na turma que trabalhei foi super
445-tranquilo, tudo no prazo, e a criação de um grupo no WhatsApp facilitou a comunicação. O grupo
446-reduzido de alunos também facilitou o meu contato mais direto com eles, entende? Desse modo,
447-observe, se isso estivesse claro e todos os campi adotassem os mesmos métodos, acho que facilitaria o
448-trabalho, lógico, sei que tem diferenças, mas tem certas coisas que poderiam ser mais padronizadas,
449-mais claras, de forma teórica os documentos deveriam prestar a esse fim, num é mesmo???(risos)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Na passagem acima, pode-se observar no discurso docente que as condições preestabelecidas no ambiente laboral favoreceram o desenvolvimento da atividade de ministração da dependência. O docente avalia esse desenvolvimento pelo acento apreciativo “muito mais tranquilo” (linha 443) e pela experiência como “supertranquila” (linhas 443-445). Como recurso facilitador do processo, o docente cita a criação de um grupo no WhatsApp, (linha 445). Outro fator, segundo o docente, que teria facilitado a integração entre ele e os demais alunos foi o fato de a turma ter um grupo reduzido de alunos (linha 446).

Por fim, o docente observa que se houvesse para todos os *campi* uma padronização, de modo claro, na condução da atividade de ministração das dependências, tal procedimento facilitaria o trabalho do professor. Nessa experiência relatada pelo docente na condução da atividade, não se percebe, a princípio, em seu discurso, um tom de estresse ou de cansaço físico e mental, como descrito no relato anterior, no qual o mesmo docente se mostra cansado e estressado na gerência da atividade de ministração da dependência.

Neste sentido, observamos que as escolhas feitas pelo trabalhador ou pelos outros agentes do espaço laboral, em certa medida, sempre incidirão em consequências para o trabalhador, seja na tentativa de buscar uma melhor forma para realização da atividade e de sua renormalização. O trabalhador, como já ressaltado pela ergonomia da atividade, estará sempre

implicado na gerência da norma, em maior ou menor grau e, conseqüentemente, em seu corpo. Tal implicação pode trazer alívio ou gerar maior estresse do trabalhador frente à atividade. Por isso, a necessidade de levar o trabalhador a refletir sobre o processo de renormalização e suas conseqüências na sua vida e na sua saúde.

Para P5, ao relatar o problema da falta de transporte escolar, apreciado como lacuna no tópico anterior, o docente observa encontrar-se numa encruzilhada, ao ter de optar (Quadro 37, linha 363) pelo registro ou não da falta do aluno – em dias de atividades avaliativas, tais como provas, trabalhos e seminários –, e de suas inevitáveis conseqüências. No quadro 37, linha 364, seção anterior, o docente ressalta não ser possível, para ele, deixar de considerar a realidade social do aluno. Como estratégia, para a lacuna sobre tal temática, no documento normativo, o docente relata suas ações no enfrentamento desta questão (Quadro 44).

Quadro 45 - Autoconfrontação, docente P5, questão 05).

450-(...)Nos casos em que tive de lidar com essa situação específica eu sempre peço aos alunos que tragam
451-um documento da prefeitura ou um texto assinado pelos pais ou responsáveis, para que eu possa me
452-respaldar. Sobretudo quando no dia da ausência houve uma atividade avaliativa. No caso da aula em
453-si tento marcar um horário no contra turno de forma a repor o conteúdo a esse grupo específico ou até
454-mesmo a um único aluno que pela questão do transporte não pode comparecer. No final de cada
455-bimestre, envio a secretaria acadêmica a lista de presença das aulas no contra turno, solicitando o abono
456-das faltas. É um trabalho dobrado, mas não me sinto confortável e com a consciência em paz se não
457-agisse assim. Tenho colegas que acham um absurdo o que faço, eles simplesmente registram a falta e
458-pronto, cabe ao aluno buscar outras alternativas. Como disse e repito, não consigo fechar os olhos para
459-essa realidade social tão difícil de nossos alunos sobretudo os dos *campi* de interior, na minha
460-concepção seria uma grande omissão da minha parte desconsiderar as condições sociais do meu aluno (...)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Como estratégia, o docente relata que solicita aos alunos um documento comprobatório da falta de transporte por parte da prefeitura ou dos pais e ou responsáveis como forma de respaldar e salvaguardar suas tomadas de decisão (linhas 450-452). Com a finalidade de garantir ao aluno seu direito ao processo de ensino e aprendizagem, o docente faz uso da estratégia da marcação de um horário de aulas no contraturno, de forma que o aluno possa ter acesso ao conteúdo previsto. (linhas 452-454). No final do semestre, o docente envia a lista de presença dos alunos que frequentaram as aulas no contraturno para justificar e solicitar o abono destas faltas (linhas 454-456).

É importante também lembrar que o documento não traz nenhuma observação sobre essa situação específica de falta ou justificativa de ausência por falta de transporte. Assim sendo, as ações e decisões relatadas pelo docente parecem ser de ordem individual e orientadas por um senso de justiça que lhe é peculiar. Tal observação pode ser confirmada quando o

docente afirma que outros colegas não agem da mesma forma que ele. Ao contrário, alguns de seus pares consideram sua postura “absurda” (linha 457).

Apesar de reconhecer o desgaste físico, pois, segundo o docente, trata-se de um trabalho dobrado (linha 456), o profissional deixa claro, em seu discurso, que não se sentiria confortável e com a consciência tranquila agindo de outra forma. Esse enunciado, em nosso entendimento, é interessante na medida em que parece revelar, conforme já pontuado nos estudos ergológicos, que o trabalhador não age apenas no cumprimento das normas, mas elas são interpretadas e renormalizadas por ele, levando em consideração, entre outros aspectos, suas convicções de ordem ética, cultural e social. Tal observação parece ser confirmada pelo enunciado “Como disse e repito, não consigo fechar os olhos para essa realidade social tão difícil de nossos alunos, sobretudo os dos *campi* de interior” (linhas 458-459). Ou seja, apesar de não ser uma normativa, o docente vê-se implicado em um agir ético que, a partir do lugar único que ele ocupa no mundo, o faz agir guiado por seus princípios e convicções a favor do outro, no caso relatado, os alunos.

Outro ponto observado é a relação que se estabelece entre o agir do docente, em resposta (oposição) aos outros docentes que não consideram as questões sociais pontuadas pelo colega P5 e ainda censuram o posicionamento do professor, avaliando sua ação como “absurda”. Tendo em vista esse contraste, é possível estabelecer um paralelo entre aquele docente que demonstra estar consciente da situação social dos alunos e a postura omissa de seus pares, os quais, por falta de uma orientação normativa, simplesmente registram a falta do aluno à revelia dos fatos gerados pela situação social dos alunos que justificam suas ausências.

No Quadro 45, o docente P9 relata a estratégia utilizada por ele para lidar com a lacuna referente à falta de uma orientação normativa para as situações em que os alunos que ingressam no nível médio integrado chegam à instituição sem os requisitos/habilidades básicas para o acompanhamento das aulas nas turmas do primeiro ano. Como já pudemos observar no tópico anterior, o docente P9 já relatara a *dramáticas* enfrentadas pelo professor quando confrontado com os componentes curriculares que deviam ser ministrados em determinada série/turma e a constatação de que muitos alunos ainda não tinham as habilidades necessárias para a realização das tarefas de um determinado componente.

Dando prosseguimento ao seu relato referente à lacuna de orientação normativa, o docente P9 passa a descrever as estratégias que adotou em parceria com o professor da disciplina de matemática na tentativa de responder a esta falta normativa. Segundo ele, num primeiro momento, tentou organizar uma reunião conjunta com a equipe pedagógica (linha 462). Então, a partir desse encontro com os membros da equipe que integravam o coletivo de trabalho, surgiu a ideia de organização de um curso de formação básica em Língua Portuguesa

e Matemática (linhas 462-463). O objetivo, segundo o referido docente, era oferecer um reforço àqueles alunos que sentissem dificuldades em acompanhar tais disciplinas, com vistas a facilitar o acompanhamento das aulas regulares (linhas 463-464). Na avaliação do docente, essa estratégia gerou um “trabalho muito grande” (linha 466), envolvendo diversos outros agentes do espaço laboral.

Segundo o docente, já no primeiro semestre, pode ser observado um resultado positivo de tal ação. Contudo, observa-se que o docente P9 parece acentuar, em seu discurso, as implicações decorrentes desta estratégia, “Repito, foi algo muito cansativo”, linhas 469-470, o que parece sugerir certo desconforto de sua parte em relação à estratégia utilizada, apesar do bom resultado final obtido. Ele parece reforçar a ideia de que a estratégia adotada surgira de uma dificuldade sentida por ele em decorrência da constatação da lacuna normativa, cuja avaliação apreciativa é destacada no enunciado “isso não aparece nos documentos, nem na organização didática” (linhas 472-473)

Quadro 46 - Docente P9 (Entrevista 9).

461-Como forma de superar tais dificuldades, realizamos uma reunião conjunta com o docente de
462-Matemática e a equipe pedagógica e organizamos uma espécie de curso FIC cujo o objetivo era
463-fornecer uma formação básica em Língua Portuguesa e Matemática de forma que os alunos pudessem
464-receber uma base para as atividades e conteúdos presentes no currículo do primeiro ano. Fizemos uma
465-reunião específica com os pais e os responsáveis pelos alunos, explicamos a proposta e solicitamos que
466-os mesmos incentivassem os alunos a participarem. Foi um trabalho muito grande, buscamos envolver
467-monitores e o acompanhamento da equipe pedagógica. Assim, as aulas foram ofertadas no contra turno
468-nas segundas quartas e sextas. Já no primeiro semestre notamos a diferença em relação as notas do
469-primeiro para o segundo bimestre. Os alunos tiveram um ótimo progresso. Repito foi algo muito
470-cansativo, mas os resultados mostraram que estávamos no caminho certo. A experiência foi tão boa
471-que no ano seguinte o curso oficialmente se tornou um curso FIC. Hoje o campus já tem parceria com
472-escolas públicas do estado e do município oferecendo o curso na modalidade de extensão. Veja, isso
473-não aparece nos documentos, nem na organização didática. Mas sentimos a necessidade de criar
474-estratégias para que os alunos que ingressam com certas dificuldades não fiquem perdidos,
475-desestimulados ou até mesmo abandonem o curso.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No excerto acima, podemos observar como o trabalhador se posicionou em relação a uma situação inesperada, vivenciada no espaço laboral. A partir da identificação do problema (falta de base dos alunos ingressantes), pode-se observar a mobilização dos demais trabalhadores na busca de uma solução ou resposta para a situação identificada. Nesse sentido, percebe-se uma ação conjunta entre os demais agentes do espaço laboral, o que, em certa medida, proporcionou respaldo e legitimidade à ação desenvolvida pelo coletivo.

Pode-se observar, no discurso do docente P9, uma clara preocupação com a participação e o apoio da família nas atividades escolares dos filhos, como fica evidenciado no enunciado “Fizemos uma reunião específica com os pais e os responsáveis pelos alunos, explicamos a

proposta e solicitamos que eles incentivassem os alunos a participar” (linhas 475-476). Esta iniciativa, por parte do professor P9 e da equipe gestora, junto aos familiares dos alunos, é sugestiva do reconhecimento institucional de que o problema identificado ia além das questões de ensino-aprendizagem em sala de aula, o que, de certa forma, pode significar uma ampliação da visão tradicional, ainda remanescente em alguns espaços escolares, de que a atividade da docência deve se restringir aos problemas inerentes à sala de aula, no âmbito restrito da relação professor-aluno.

Outro acento apreciativo interessante observado no discurso do docente P9 foi a ênfase ao tempo e aos esforços despendidos nessa ação, cujo resultado positivo imediato foi “um ótimo progresso” dos alunos (linha 469), traduzido pela “diferença em relação às notas do primeiro para o segundo bimestre” (linhas 468-469). Apesar de não haver uma orientação normativa sobre tal questão e, conseqüentemente, nada que o obrigasse a agir de determinada forma, observamos um senso de comprometimento que dialoga com o discurso de P5 (Quadro 45, página 147). Ou seja, não se trata de uma ação orientada por alguma norma institucional preexistente, mas de uma tomada de ação deliberada por iniciativa do próprio docente P9, que denota seu compromisso e preocupação pessoais, tanto com o sucesso de sua própria atividade laboral como com a melhora dos resultados dos alunos com dificuldades. Não obstante, tais resultados positivos, em sua avaliação, “[...] não aparecem nos documentos, nem na organização didática. Mas sentimos a necessidade de criar estratégias para que os alunos que ingressam com certas dificuldades não fiquem perdidos, desestimulados ou até mesmo abandonem o curso” (linhas 473-475). Aqui o acento apreciativo expresso no enunciado “sentimos a necessidade” é sugestivo da ética e da responsabilidade manifestadas pelo trabalhador-docente P9, em todas as suas tomadas de decisões e ações, quando confrontado com lacunas identificadas no espaço laboral e no desenvolvimento de estratégias normativas durante a atividade.

Quanto à temática das lacunas existentes no documento em relação às orientações normativas, lembramos uma passagem do discurso do docente P11, Quadro 40, página 140, sugerindo a necessidade de adaptação das grades curricular e de horários para os alunos egressos por motivo de transferência ou de mudança de curso. Referindo-se ao caso de uma aluna que chegara ao IFRN, transferida de outra instituição, o docente P11 relata a *dramática* vivenciada por ele, pois caso a aluna permanecesse na grade curricular regular da nova instituição, teria a conclusão do seu curso retardada em mais de um ano, tendo em vista que, além do fato de a oferta da disciplina *Língua Portuguesa* ser anual, havia incompatibilidade de horários para seu cumprimento naquele ano. Além disso, caso a aluna, no ano seguinte,

cursasse a disciplina Língua Portuguesa 3, concomitantemente com Língua Portuguesa 4, na avaliação do docente P11, questões de ordem pedagógica e de sequenciamento didático poderiam comprometer a aprendizagem da aluna. Como se pode observar, o docente procura uma alternativa para garantir o direito da aluna e, ao mesmo tempo, minimizar as dificuldades para ela concluir o curso. Como estratégia de renormalização utilizada, o docente se refere aos diversos diálogos que teve com gestores e outros agentes ligados à diretoria acadêmica na tentativa de encontrar alternativas para solucionar o impasse gerado pela lacuna normativa.

Como “saída” para a questão, o docente relata que “resolveu” (linha 476) oferecer, para a aluna, com exclusividade, a disciplina Língua Portuguesa 3 na modalidade a distância, com um encontro presencial semanal (linha 478). O docente acentua, em seu discurso, a resistência oferecida pela Secretaria Acadêmica em consentir tal ação (linhas 479-481).

Quadro 47 - Docente P11(Entrevista 11).

476-Após diversas reuniões com o coordenador de curso e a ETEP, resolvi que a saída mais coerente de 477-forma a não sobrecarregar ainda mais os horários da aluna, seria oferecer a disciplina de Língua 478-Portuguesa 3, a distância, no modo *Google* sala de aula. Tínhamos um encontro presencial semanal e 479-as atividades e orientações eram passadas pela plataforma. A secretaria acadêmica, a princípio, não 480-queria aceitar, mas argumentei que se tratava de um caso especial e me responsabilizava pelo 481-acompanhamento virtual da aluna, inclusive, reportando à pedagogia, caso tivesse problemas, mas foi 482-tranquilo e no final deu certo. Agora, veja, se a aluna tivesse que esperar um ano para cursar a 483-disciplina? Não seria complicado? Então procuramos facilitar, claro que com bom senso, humanidade 484-e ética, se fosse uma aluna desinteressada não me proporia a isso. Mas os relatos dos professores eram 485-muito bons a respeito da aluna. E deu certo. (risos)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No excerto acima, podemos observar a forma como o docente P11 se posiciona em relação à lacuna normativa e à renormalização para solução do impasse. Apesar de afirmar que buscara dialogar com os outros setores, o professor assume esta estratégia como pessoal, como sugere a forma afirmativa utilizada “resolvi” (linha 476). Tal posicionamento parece sugerir que, mesmo levando em consideração o fato que, em um primeiro momento, a busca pela solução do impasse no espaço laboral tenha passado pelo coletivo, a responsabilidade pelas escolhas e decisões na gerência do processo de renormalização é, em última instância, do docente.

Outro aspecto que pode ser observado no discurso acima de P11 em relação ao contexto laboral e institucional são a flexibilidade e a autonomia conferidas ao trabalhador. Diferentemente do observado em relação a discursos outros, nos quais a interpretação e a decisão eram tomadas por outros agentes, obedecendo a uma hierarquia institucional, a propósito da Reitoria, da Pró-Reitoria de Ensino e da Direção Acadêmica *etc.* No caso do discurso acima referido, pode-se observar que o docente P11 teve preservada a sua autonomia,

inclusive com respaldo de outros setores institucionais, como, por exemplo, da equipe pedagógica do campus. Contudo, como afirmado pelo docente, houve também, por outro lado, certa resistência por parte da Secretaria Acadêmica. Como é sugerido na literatura ergológica sobre o tema (SCHWARTZ, 2000b; TRINQUET, 2010; DURRIVE, L. e SCHWARTZ, 2018), as resistências ou barreiras ao processo de renormalização podem acontecer sob diversas formas, tanto em relação ao próprio trabalhador quanto dos demais agentes envolvidos no espaço laboral.

Na avaliação do docente P11, o resultado foi positivo, beneficiando a aluna, uma vez que ela não precisou atrasar a conclusão do curso. O docente P11 acentua também em seu discurso que as decisões tomadas como estratégia de renormalização das lacunas normativas foram embasadas em valores como humanidade, bom senso e ética.

Além disso, a posição ocupada pelo docente P11 em cargo de gestão na instituição pode também ter contribuído para suas escolhas e tomadas de decisão. Segundo ele, a experiência obtida em cargo de gestão lhe permitiu identificar, com maior clareza, as dificuldades existentes na atividade laboral, bem como a necessidade de encontrar respostas adequadas para elas (Quadro 49, linhas 401-404), em atendimento ao compromisso social da instituição.

Por fim, o docente P11 ressalta também a importância do coletivo, numa demonstração de que levou em conta a opinião dos pares para a tomada de sua decisão. A postura assumida pelo professor parece demonstrar a indissociabilidade entre o coletivo e o meio de trabalho, bem como sua importância para a tomada de decisões do trabalhador, ainda que, em algumas situações, suas escolhas possam ser feitas de forma não refletida e, aparentemente, individual. O fato é que elas serão sempre uma resposta de concordância ou discordância em relação ao coletivo de trabalho.

Acreditamos que compreender essa relação entre as normas, o coletivo de trabalho e as interpretações que o trabalhador faz desses elementos possa ser de grande valia para uma melhor compreensão acerca da complexidade que envolve qualquer atividade, conforme já referido em estudos ergológicos acima.

Quanto ao discurso do docente P15, Quadro 48, ele observou como lacuna normativa a falta de orientações específicas e detalhadas na *Organização Didática* para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como forma de superar essa lacuna, o docente afirmou utilizar sua experiência obtida em escolas da rede municipal para superar a falta de orientação normativa (linhas 486-487). Segundo este docente, ele procura trabalhar os conteúdos em consonância com a realidade social dos alunos dessa modalidade de ensino (linhas 487-488).

Quadro 48 - Docente P15(Entrevista 15).

486-Você me perguntou sobre estratégias?? Bom, o que eu posso lhe dizer é que procuro trazer um pouco
 487-da minha experiência na rede municipal, isso me ajudou muito. Procuro trabalhar a partir da realidade
 488-deles, confesso que desconsidero e muito as ementas, pois não vejo ali algo que vai realmente
 489-acrescentar ou ser importante para determinado curso. Acho que a disciplina de Língua Portuguesa até
 490-favorece essa adaptação e aí fica mais fácil adaptar a disciplina aos conteúdos e a realidade deles. Não
 491-sei se seria uma estratégia ou uma infração (risos) eu acho que o certo é que nem sempre dá pra você
 492-ficar preso ao papel. Eu acho que é isso. Essa é minha opinião (risos)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Em relação aos conteúdos programáticos e às ementas, o docente P15 revela não seguir os documentos, pois percebe que determinados conteúdos não se aplicam ou não são adequados para determinado curso nessa modalidade (linhas 488-489). Em sua avaliação, a adaptação de conteúdo à realidade do aluno é facilitada pelo fato de a disciplina Língua Portuguesa favorecer esta flexibilidade (linhas 489-490). Não obstante, o docente mostra dúvida se a ação praticada por ele se constitui ou não em uma estratégia, em uma adaptação curricular ou em uma infração institucional: “Não sei se seria uma estratégia ou uma infração (risos) [...]” (linhas 490-491). Contudo, acentua a impossibilidade de “ficar preso ao papel”, ou seja, às normas (linhas 491-492).

No Quadro 48, podemos ainda observar no discurso do docente P15 a transposição da experiência acumulada em outro espaço laboral, na tentativa de superar as lacunas encontradas no documento normativo. Como estratégia para a falta de orientação em relação ao processo de ensino e aprendizagem na modalidade EJA, o docente afirma que procura trabalhar os conteúdos considerando a realidade social dos alunos. O profissional revela ainda, em tom confessional, que desconsidera muitas vezes as ementas das disciplinas, quando não encontra conteúdo que justifique sua importância para o curso: “(...)confesso que desconsidero e muito as ementas, pois não vejo ali algo que vai realmente acrescentar ou ser importante para determinado curso (linhas 488-489). Esse posicionamento do docente revela, em certa medida, que, apesar de a maioria dos docentes pesquisados salientar em seus discursos a importância da existência da norma, ela não exerce um papel dogmático na visão do trabalhador, ou seja, ela é reinterpretada e até mesmo desconsiderada pelo trabalhador em algumas situações específicas no processo de renormalização da atividade.

No discurso desse docente, a experiência profissional do trabalhador, acumulada e adquirida em outros espaços laborais, favorece a tomada de decisão e as escolhas realizadas no momento da atividade. O docente, em seu discurso, ao expressar dúvida em relação à postura adotada no processo de renormalização, deixa transparecer a possibilidade da existência de dois discursos em relação à ação de desconsideração da norma. Um discurso que avalia tal ação

como estratégia para manutenção da atividade e outro discurso que avalia tal ação como infração às normas de trabalho.

Contudo, o docente P15 manifesta-se, em seu discurso, a favor de tal ação, observando não ser possível, na prática do cotidiano laboral, estar sempre “preso ao papel”, ou seja, à norma. Essa avaliação do docente sugere a necessidade de um olhar crítico para as normas de trabalho, tendo em vista a realidade concreta e as condições reais do espaço laboral para realização da atividade. Nesse caso, a estratégia de renormalização é permeada pela experiência e pelas condições reais do espaço laboral.

Na sessão de autoconfrontação, Quadro 49, o docente P15 reafirma sua avaliação sobre o documento, observando a falta de um olhar mais detalhado e direcionado para tal modalidade de ensino na Organização Didática. Em relação às estratégias de renormalização, o docente avalia que, diante dessa lacuna, cabe ao professor a tarefa de encontrar meios mais adequados (linhas 493-494). O uso do termo “sobra” (linha 494) parece revelar uma apreciação negativa dessa delegação de tarefa.

Quadro 49 - Autoconfrontação 15, Docente P15, questão 06.

493-Volto a repetir, é a minha opinião, tá? Então, diante dessa falta de um documento mais direcionado, 494-mais detalhado sobra para o professor essa tarefa, ou seja, acaba sendo algo muito subjetivo o processo 495-de ensino e aprendizagem, no sentido, como disse, de que é o professor que vai traçar certas estratégias 496-que deveriam ser institucionais em termos de documentos. Mas, como o documento é vago, superficial, 497-o professor acaba fazendo como lhe convém. Você pode dizer: isso é bom, isso é autonomia, não é? 498-Mas eu digo, até que ponto isso é realmente interessante? Isso vai depender do professor, de sua postura 499-diante da tarefa de ensinar, por isso, disse que é algo subjetivo. Se tivéssemos um documento 500-específico, direcionado para a EJA, o nosso trabalho seria mais fácil, menos cansativo. Essa questão 501-começa a disse, de tentar adaptar os conteúdos realidade pode parecer simples, fácil, mas é algo 502-extremamente complexo, difícil e cansativo. Só descobri isso após cursar uma disciplina no mestrado 503-sobre EJA. Curioso né? (risos). E mesmo para disciplinas como Língua Portuguesa em que, 504-teoricamente, temos mais flexibilidade com os conteúdos, isso é complicado. Agora imagina isso em 505-disciplinas das áreas de exatas? Acho que isso deveria ser realmente e urgentemente revisto. Fizemos 506-até, em 2015, um documento sobre essa necessidade, em uma avaliação dos cursos, mas até hoje não 507-houve uma resposta. E isso é extremamente necessário, na minha opinião (risos).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

O professor observa ainda, em seu discurso, que tal processo acaba sendo muito subjetivo, já que “sobra” (linha 494) para o professor a tarefa de traçar estratégias de ensino para essa modalidade. Na avaliação do docente, essas estratégias deveriam ser de cunho institucional e expressas nos documentos normativos (linhas 495-496). O docente, em certa medida, questiona a atribuição delegada ao professor de ter de traçar estratégias para suprir a falta de orientação dos documentos normativos, observando que tal atribuição pode gerar interpretações diversas de cunho muito subjetivo (linhas 497-499).

Para o docente P15, o processo de ensino-aprendizagem, para essa modalidade de ensino, poderia ser mais “fácil” e menos “cansativo” se houvesse, no documento, diretrizes direcionadas especificamente a essa modalidade (linhas 499-500). O docente também avalia o processo de adaptação curricular adequado à realidade do aluno como estratégia extremamente complexa, difícil e cansativa (linhas 500-501). O professor afirma que só passou a ter consciência da complexidade que envolve tal processo ao cursar uma disciplina no mestrado em Educação Profissional sobre ensino e aprendizagem na EJA (linhas 502-503).

Ainda segundo P15, esse processo de adaptação curricular à realidade dos alunos da EJA, mesmo em disciplinas como Língua Portuguesa, que aparentemente é mais fácil e flexível, é, na verdade, em sua avaliação, extremamente complicado (linhas 503-504). O docente ainda faz uma reflexão, correlacionando esse processo de adaptação às disciplinas da área de exatas, para expressar ou acentuar o nível de dificuldades nesse processo (linhas 504-505).

Por fim, o docente conclui sobre a necessidade de revisão do documento, o que é expresso pelos acentos apreciativos “urgentemente” (linha 505) e “extremamente necessário” (linha 507).

Por conseguinte, no discurso de P15, apresentado no Quadro 49, podemos observar que as lacunas normativas são preenchidas pelo trabalhador tendo em vista uma visão muito subjetiva. O docente avalia ainda a transferência de responsabilidade, de cunho institucional, para o trabalhador-docente, em relação às ausências normativas.

Em relação a essa tomada de consciência pelo trabalhador no tocante à observância das deficiências e das lacunas normativas no meio laboral, ela parece ter sido uma interessante descoberta, na medida em que permite ao trabalhador refletir sobre sua função educativa no espaço laboral e sobre as possíveis estratégias que poderá lançar mão para superar a ausência de orientações normativas, as quais, como tivemos a oportunidade de observar, acarretam implicações em sua forma de agir.

Outro ponto destacado de forma reflexiva, pelo docente-trabalhador P15, em relação ao processo de renormalização, bem como das estratégias utilizadas para essa finalidade, foi o fato de que, ao delegar ao professor a responsabilidade de assumir critérios próprios, relativos ao processo de ensino-aprendizagem, ele possa sofrer algum comprometimento a depender da postura adotada pelo professor. Essa avaliação, expressa no discurso de P15, parece incidir sobre as implicações da autonomia do trabalhador no processo de renormalização. Na avaliação desse docente, essa autonomia, no contexto do processo de ensino-aprendizagem, pode gerar entendimentos variados, comprometendo, assim, o processo. Esta avaliação docente parece sugerir a necessidade de diretrizes mínimas que garantam a unidade ao trabalho do professor.

Assim sendo, pode-se concluir que a ausência de uma normativa mais clara e direcionada no espaço laboral pode não apenas dificultar o trabalho docente como ser fonte de estresse e cansaço para ele.

Por conseguinte, foi com base na autoconfrontação simples que o docente P15 pôde reelaborar seu discurso e observar as estratégias de renormalização adotadas na disciplina de Língua Portuguesa na modalidade EJA, o que é evidenciado pelos acentos apreciativos “complexo”, “difícil” e “cansativo”.

É importante salientar ainda que esse posicionamento avaliativo, expresso pelo docente P15, só pôde ser construído após o cumprimento de uma etapa de sua formação de mestrado. Esse dado sugere, em certa medida, a importância dos processos de formação na reelaboração/ampliação da visão do trabalhador sobre sua atividade. No caso em análise, do docente P15, entrevistado, confirmou-se que o Mestrado em Educação Profissional tenha sido determinante para a ampliação de seus horizontes profissionais. Outro ponto destacado no discurso desse professor foi a constatação da necessidade de uma revisão normativa por parte do trabalhador diante das lacunas identificadas e de seus possíveis efeitos ou implicações para a atividade docente.

Neste tópico, buscamos identificar, através dos discursos dos docentes, as principais estratégias de renormalização utilizadas por esses profissionais ao enunciar m sobre sua atividade. Os dados analisados indicam que esses docentes, diante das lacunas encontradas, buscaram alternativas diversas para dar conta do vazio de normas ou da ausência de uma orientação mais precisa para determinada situação ou tarefa.

Nesse sentido, o diálogo com outros agentes ou setores ligados à atividade de docência foi um dado encontrado como estratégia de renormalização. Contudo, o modo de estruturação desse diálogo aparece, nos discursos, sob duas perspectivas. De um lado, temos o docente que compreende a complexidade organizacional e as redes hierárquicas nas quais sua atividade se desenvolve, buscando a integração e a colaboração na tentativa de solução dos impasses normativos. Por outro lado, há docentes que, por desconhecerem os documentos normativos, buscam ajuda em outros setores ou com outros agentes responsáveis por interpretar e direcionar a atividade do professor. Essa postura, como já salientamos, de uma aplicação passiva e acrítica das normas de trabalho, pode gerar graves consequências para o trabalhador e sua atividade, uma vez que ele passa a não exercitar a criticidade em sua atividade, tornando-o vulnerável à interpretações e compreensões do que seja sua atividade na perspectiva de outros agentes.

Outra estratégia de renormalização evidenciada foi quanto à ministração da disciplina em regime de dependência, em que foi observada, no discurso do docente, a oscilação entre

encontros presenciais de 15 em 15 dias, fora da grade de horário regular, e a ministração de aulas na modalidade integral a distância. Essas duas formas de ministração de dependência, conforme destacado, estão relacionadas à interpretação dos gestores em cada contexto laboral (campus). Os dados também apontaram que o consenso e a organização do espaço laboral, preestabelecendo acordos com o coletivo de trabalho, bem como o uso das redes sociais (whatsapp), podem favorecer o processo de renormalização. No caso citado, a ministração da dependência, minimizando efeitos como fadiga e estresse no trabalhador.

No caso da lacuna apontada em relação às ausências decorrentes de falta de transporte escolar, observou-se, como estratégia, oferta de aulas extras, fora do horário regular, como forma de suprir a defasagem de conteúdos e atividades avaliativas para os alunos que se encontravam nessa situação. Tal procedimento foi documentado pelo docente P5 como forma de legitimar seu fazer. Contudo, apesar do compromisso ético, social e institucional, assumido por esse docente, conforme evidenciado nos dados discursivos, tal estratégia gerou cansaço e fadiga, uma vez que demandou dele uma sobrecarga de trabalho.

Em relação à lacuna apontada, no caso dos alunos que chegam à instituição sem uma base necessária para o acompanhamento das aulas, observou-se, com base nos dados encontrados, a oferta de um curso de nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática, como forma de preencher tal lacuna e, conseqüentemente, proporcionar o desenvolvimento dos alunos envolvidos. Essa estratégia, conforme apontado, mobilizou o coletivo de trabalho e diversos setores da instituição, bem como contou com o apoio de pais e responsáveis. Considerando o êxito da experiência de renormalização, a iniciativa se transformou em um curso regular de educação continuada, sendo replicada em diversos *campi* da instituição.

Outra estratégia de renormalização evidenciada no discurso docente foi a necessidade de adaptação da grade curricular e de horários aos alunos oriundos de outras instituições por meio de transferência. Devido aos conflitos de horários na grade curricular e ao número de disciplinas a serem cursadas, utilizou-se, como solução para o impasse, a oferta da disciplina Língua Portuguesa na plataforma a distância, a qual foi intercalada com momentos presenciais de forma a permitir ao aluno a conclusão do curso em tempo hábil. Tal estratégia encontrou resistência nos setores administrativos, mas, diante do compromisso assumido pelo docente, rigorosamente documentado em registros, foi aceita e se revelou uma alternativa viável para situações específicas neste contexto. A maior dificuldade no caso relatado foi em relação à negociação e ao convencimento dos outros agentes do espaço laboral para a autorização da realização do curso. Esse dado revela a importância do diálogo no espaço laboral entre o

coletivo, como forma de minimizar as tensões próprias desse ambiente, sobretudo em relação ao conhecimento e à interpretação das normas de trabalho.

Por fim, temos no discurso do docente a indicação de lacunas normativas no que se refere à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, EJA. Como estratégia normativa para ausência de orientações específicas e detalhadas para essa modalidade de ensino, observou-se, nos dados analisados, uma postura do profissional docente que buscava, por meio de sua experiência em outros espaços e realidades laborais, acumulados ao longo dos anos, aplicar tais conhecimentos no contexto do IFRN. Observou-se ainda que o docente dessa modalidade buscava, como estratégia, contextualizar e adequar os conteúdos à realidade social dos alunos, de forma que o currículo ganhasse um significado crítico para ele. Nesse movimento, em certa medida, algumas normativas curriculares são desconsideradas na busca de uma adequação à realidade do aluno e de determinado curso. Outro dado importante encontrado, em relação à normas para EJA, foi a reivindicação, por parte docente, de que o documento institucional fosse revisto/atualizado de forma a caracterizar e orientar, de forma detalhada, o docente sobre como deve ser o processo de ensino e aprendizagem para essa modalidade de ensino, levando em consideração as especificidades dessa modalidade no contexto do IFRN.

Acreditamos que os dados encontrados em relação às estratégias de renormalização observadas no discurso dos docentes de Língua Portuguesa do IFRN possam nos auxiliar a compreender não apenas como esse trabalhador observa sua própria atividade e a capacidade de falar sobre ela, mas, sobretudo, salientar a importância de desnaturalizar ações, no espaço laboral e na atividade de trabalho, que normalmente são interpretadas como normais ou automáticas. Dessa forma, esperamos ter contribuído para elucidar a complexidade que envolve a atividade de docência neste contexto institucional e o processo de renormalização.

No tópico seguinte, apresentamos as principais conclusões desse estudo, na certeza de que se trata apenas de um olhar sobre tal temática e que as questões aqui levantadas/suscitadas podem e devem servir de inspiração para outros estudos, bem como para o aprofundamento do tema.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, analisamos os discursos dos docentes de Língua Portuguesa do IFRN e os sentidos neles expressos, através de acentos apreciativos, os quais vão sendo construídos nas avaliações feitas sobre o documento institucional *Organização Didática*, que normatiza o trabalho docente naquela instituição.

A investigação foi orientada pelos aportes teórico-metodológicos da Teoria dialógica da linguagem e da abordagem ergológica sobre o trabalho humano, explorando sua interface com os estudos discursivos sobre o trabalho docente. Foram analisados os discursos de 16 dos docentes da disciplina Língua Portuguesa, procedentes de diferentes *campi* do IFRN, cujos dados foram coletados por entrevista semiestruturada, que foi complementada por um instrumento de autoconfrontação simples. A análise e a interpretação dos dados foram organizadas com base na observação de três principais temáticas que se sobressaíram dos discursos docentes, as quais dialogam com o discurso expresso no documento *Organização Didática* do IFRN.

Os sentidos desvelados nos discursos desses trabalhadores-docentes, em relação a seus posicionamentos avaliativos, assumidos em relação ao documento normativo *Organização Didática*, indicaram, de uma maneira geral, a necessidade de os produtores desse tipo de texto, no espaço educacional, refletirem sobre suas implicações no fazer desses profissionais.

Em relação ao primeiro tema, denominado *Os sentidos atribuídos às normas de trabalho: valoração, funcionalidade e problemas*, os resultados encontrados na avaliação docente confirmam o reconhecimento do documento *Organização Didática*, como norteador de suas ações. Tal reconhecimento nos permite concluir que as normas são necessárias, importantes e imprescindíveis para orientar o trabalho docente e repaldar pedagógica e institucionalmente suas ações.

Os resultados observados em relação à avaliação crítica feita pelos docentes quanto à funcionalidade do documento e das lacunas normativas observadas permitem concluir pela necessidade de uma reformulação das normas institucionais do trabalho docente por parte de seus agentes responsáveis, tanto em relação à apresentação formal quanto ao conteúdo do documento *Organização didática*. Com isso, queremos reforçar os resultados encontrados nos discursos docentes que sinalizam para a necessidade de os documentos normativos serem mais claros e objetivos, com um detalhamento mais preciso, de forma a oferecer ao professor orientações claras e com respaldo legal sobre como agir em situações que fujam à norma

institucional. Acreditamos que uma revisão do documento, inclusive à luz dos achados do presente estudo, possa, no futuro, minimizar possíveis tensões como as observadas no relato dos docentes.

No que diz respeito ao trabalhador docente, os resultados encontrados em relação à forma como lidam com as normas ou com a ausência delas e as decorrentes *dramáticas* enfrentadas por eles no espaço laboral e institucional sinalizaram não apenas para a necessidade de uma melhor apropriação destas normas, mas, sobretudo, para uma tomada de conhecimento e consciência acerca da situação social dos alunos e dos valores que perpassam o documento *Organização didática*, o que poderá favorecer seu uso e aplicação, de forma mais crítica e contextualizada, nos diferentes espaços laborais que constituem a instituição IFRN.

A seguir, retomamos os resultados observados na segunda temática, os quais revelaram as principais lacunas normativas do documento, referidas pelos docentes e, conseqüentemente, as dramáticas emergentes nesse processo, entre elas: a falta de uma orientação mais precisa sobre o atendimento domiciliar; a ausência de uma orientação mais detalhada sobre as formas de avaliação e sua aplicação; a ausência de uma padronização para as dependências; a falta de clareza em relação a ausências decorrentes de falta de transporte escolar; a ausência de uma orientação sobre o processo de ensino-aprendizagem para os alunos que chegam à instituição sem uma base elementar de conhecimentos necessários; a falta de uma orientação normativa para os procedimentos referentes à adaptação da grade curricular para alunos oriundos de transferência.

Os resultados decorrentes de tais lacunas permitem concluir que a imprecisão, em forma e conteúdo, observada nas orientações normativas, referidas pelos docentes em seus discursos, gera diversas *dramáticas* no espaço laboral, tais como sobrecarga de trabalho, desgaste físico e mental, estresse, conflitos e negociações, com efeitos imprevisíveis para a saúde física e mental destes trabalhadores. Nesta condição, diante da ausência de normas, eles se veem no dever ético e profissional de gerir, por conta própria, problemas pedagógicos e legais, não contemplados no documento normativo, para atender às necessidades dos alunos nos diferentes contextos e realidades socioculturais que caracterizam cada um dos *campi* do IFRN.

O resultado que revelou o desconhecimento do documento normativo *Organização Didática*, por parte de alguns docentes, permite-nos concluir que tal desconhecimento afeta diretamente e de forma imprevisível a condução e os resultados do trabalho do docente, já que

toda a orientação relativa à interpretação das normas é delegada pelo próprio professor a outros agentes (Pró-Reitoria, Direção, ETEP, SEAC).

A análise do conjunto de resultados e conclusões acima descritos parece confirmar os achados de outros estudos ergológicos (ROCHA e DEUSDARÁ, 2011; SCHWARTZ, 2010; FIGUEREDO e ATHAYDE, 2004;), que enfatizam a importância do trabalho e da mobilização de seus coletivos para o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores. Neste contexto, os resultados encontrados no presente estudo permitem-nos concluir que se o coletivo pode contribuir para o trabalho individual, incluindo aqui a compreensão das normas, este fato não exige a necessidade de o trabalhador se apropriar efetivamente dos saberes que constituem sua atividade, sobretudo das normas de trabalho, de modo a poder incorporá-las, criticamente, ao espaço laboral, o que poderá favorecer um fazer mais reflexivo e, conseqüentemente, mais autônomo.

Além disso, como procuramos evidenciar em nossa análise, o domínio e o conhecimento crítico das normas de trabalho e de seu funcionamento no espaço laboral poderão favorecer a criação de um ambiente de trabalho mais saudável e menos tenso para o docente-trabalhador.

Quanto aos resultados encontrados na terceira temática, relativa às principais estratégias de renormalização utilizadas pelos profissionais ao falar sobre suas atividades, os dados analisados indicam que os docentes, diante das lacunas normativas encontradas, buscaram alternativas diversas para lidar com o vazio de normas ou a ausência de uma orientação mais precisa para determinada situação ou tarefa. Neste contexto, o diálogo com outros agentes ou setores ligados à atividade de docência foi um dado encontrado como estratégia de renormalização, sendo que o modo de estruturação desse diálogo aparece nos discursos em duas perspectivas. Por um lado, temos o docente que compreende a complexidade organizacional e as redes hierárquicas nas quais sua atividade se desenvolve, buscando a integração e a colaboração na tentativa de solução dos impasses normativos. Por outro lado, há aqueles docentes que, por desconhecerem os documentos normativos, buscam ajuda em outros setores ou em agentes responsáveis por interpretar e direcionar a atividade do professor.

Outra estratégia de renormalização adotada pelos docentes foi aquela relativa à ministração da disciplina em regime de dependência, com encontros presenciais de 15 em 15 dias fora da grade de horário regular, e a ministração na modalidade integralmente a distância. Essas duas formas de ministração de dependência, conforme evidenciam os dados de nosso estudo, dependem da interpretação e/ou avaliação dos gestores em cada contexto laboral (campus). Os dados encontrados permitem concluir que o consenso e a organização do espaço

laboral, com o preestabelecimento de acordos com o coletivo de trabalho, bem como o uso das redes sociais (whatsapp) podem favorecer o processo de renormalização, a ministração da dependência, minimizando efeitos indesejáveis para a saúde do trabalhador, tais como fadiga e estresse.

No caso da lacuna apontada em relação às ausências decorrentes de falta de transporte escolar, observou-se, como estratégia, a oferta de aulas extras, fora do horário regular, como forma de suprir a defasagem de conteúdos e de atividades avaliativas para os alunos que se encontravam naquela situação. Tal procedimento foi documentado pelo docente como forma de legitimar o seu fazer. Contudo, pode-se concluir que, apesar do compromisso ético, social e institucional, assumido pelo docente, conforme demonstrado em nossas análises dos dados, tal estratégia gerou cansaço e fadiga, uma vez que demandou uma sobrecarga de trabalho docente.

Em relação à lacuna referida no caso dos alunos que chegam à instituição sem uma base necessária para o acompanhamento das aulas, observou-se, com base nos dados encontrados, a oferta de um curso de nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática como forma de preencher tal lacuna e, conseqüentemente, proporcionar o desenvolvimento dos alunos envolvidos. Essa estratégia, conforme apontado, mobilizou o coletivo de trabalho e diversos setores da instituição bem como contou com o apoio dos pais e responsáveis. Tendo em vista a experiência exitosa de renormalização da atividade, a iniciativa transformou-se em um curso regular de educação continuada, sendo replicada em diversos *campi* da instituição, o que permite concluir que a renormalização das atividades docentes é necessária e, quando justificada, bem conduzida e exitosa, pode vir a ser incorporada ao meio laboral e institucional.

Outra estratégia de renormalização evidenciada no discurso docente foi quanto à necessidade de adaptação da grade curricular e de horários aos alunos oriundos de outras instituições por meio de transferência. Em razão dos conflitos de horários na grade curricular e do número de disciplinas a serem cursadas, utilizou-se, como solução para o impasse, a oferta da disciplina de Língua Portuguesa na plataforma a distância, intercalada com momentos presenciais, de forma a permitir ao aluno a conclusão do curso em tempo hábil. Embora tal estratégia, num primeiro momento, tivesse encontrado resistência por parte de setores da administração, ela foi posteriormente validada, levando em consideração o compromisso demonstrado pelo docente, cuja atividade foi devidamente documentada e registrada, revelando-se uma alternativa viável para resolver situações específicas como aquela. A maior dificuldade no caso relatado foi em relação à negociação e ao convencimento dos outros agentes do espaço laboral para a obtenção de autorização para realização do curso. Tais resultados evidenciam a importância do diálogo entre o professor e o coletivo de trabalho no espaço

laboral, o que permite concluir que o diálogo parece ser a melhor forma encontrada pelos agentes envolvidos para minimizar as tensões próprias desse ambiente, sobretudo em relação ao conhecimento e à interpretação das normas de trabalho.

Por último, apresentamos a análise dos resultados das estratégias de renormalização utilizadas pelos docentes quando confrontados com as lacunas normativas referentes à modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, EJA. Como foi demonstrado na análise destes dados, os profissionais recorreram a experiências acumuladas por eles em outros espaços e em realidades laborais ao longo dos anos, aplicando tais conhecimentos no contexto do IFRN. Como foi evidenciado, o docente dessa modalidade buscou como estratégia contextualizar e adequar os conteúdos à realidade social dos alunos, de forma que o currículo adquirisse um significado crítico para eles. Nesse movimento de busca por uma adequação à realidade do aluno e de determinado curso, algumas normativas curriculares foram desconsideradas. Outro dado importante encontrado em relação às normas para EJA foi a reivindicação, por parte do docente, de que o documento institucional fosse revisto/atualizado de forma a caracterizar e orientar, de forma detalhada, ao docente como deve ser o processo de ensino e aprendizagem para essa modalidade de ensino, levando em consideração as especificidades dessa modalidade no contexto do IFRN. O relato de tais resultados permite concluir que o processo de renormalização é inerente a todo o espaço laboral e que o conjunto de experiências adquiridas e acumuladas nesse processo deve ser levado em conta na atualização periódica das normas institucionais.

Acreditamos que os resultados encontrados em relação às estratégias de renormalização observadas nos discursos dos docentes de Língua Portuguesa do IFRN possam nos auxiliar a compreender não apenas como esse trabalhador observa sua própria atividade e a capacidade de falar sobre ela, mas, sobretudo, a destacar a importância de ações no espaço laboral e na atividade de trabalho, normalmente interpretadas como normais ou automáticas. Dessa forma, esperamos ter contribuído para elucidar a complexidade que envolve a atividade da docência e o processo de renormalização no contexto institucional do IFRN.

Acreditamos que os resultados obtidos no presente estudo, sobre o trabalho do professor, possam ter contribuído para ampliar a compreensão acerca do desenvolvimento da atividade docente, bem como das complexas relações que se estabelecem no espaço laboral, sobretudo em relação às normas contempladas no referido documento e à sua compreensão pelos agentes envolvidos. Não obstante, tais resultados não esgotam o tema e oferecem perspectiva para novas pesquisas que possam aprofundar o conhecimento destas temáticas.

Como sugestão, por exemplo, destacamos as seguintes temáticas que poderão ser desenvolvidas: Como os técnicos administrativos do IFRN avaliam em seus discursos a organização didática?; O impacto das normas de trabalho do IFRN na saúde do trabalhador: uma análise ergológico-discursiva; Como a Equipe técnico-pedagógica da instituição interpreta/avalia os documentos normativos relativos ao ensino no IFRN em seus discursos; O processo de revisão dos documentos normativos na visão dos gestores do IFRN: confluências e divergências.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação Continuada como Instrumento de Formação Docente. In: VEIGA, I. (org.) *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- ALVES, V. A. *A atividade de trabalho docente em uma escola privada: usos de si e circulação de valores, saberes e competências*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho*. Uma abordagem discursiva. Londrina: Edue, 2004, p. 35-54.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M., JOBIM e SOUZA, S. & KRAMER, S. *Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo; Cortez, 2003.
- _____. *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- ARROYO, M. *Reverendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. Educação e exclusão da cidadania In: BUFFA, E.. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- AUAREK, W. M. F. *Educação profissional técnica de nível médio: circulação de saberes e valores na atividade de trabalho docente*. 2012. 266f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2012.
- BAKHTIN, M.; (VOLOSHINOV, V. N.) *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M.. *Para uma filosofia do ato*. Trad. da ed. Americana *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1993.
- _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3ªed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2005.
- _____. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. 6. ed. São Paulo, Hucitec, 2010.
- BARRETO, A M. R.. A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação* – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Campinas, SP: Autores Associados, n. 24, p. 53-65, set./out./nov./dez. 2003.

BOSI, A.P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, 28, 2007, p. 1503-1523.

BRAIT, B. Introdução. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. *Gragoatá* – Publicação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 20, p. 47-62, 1º sem. 2006b.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006c, p.9-32.

BRONCKART, J. P.. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Posfácio. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009. p. 161-174.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, J.P.. *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 203-229.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel. 2004. p. 131-163.

BRONCKART, J. P. MACHADO, A. R. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. et al (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

BUBNOVA, T. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. *Conexão Letras*, Rio Grande do Sul, v.8, n10, p.9-18, 2013

CAMPELLO, A. M. M. B.. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais – projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. *Educação Tecnologia*, v. 12, p. 26-35, 2007.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CLOT, Y. et al.. Entrétiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l’activité. In: *Éducation Permanente*, n. 146, 2002, p.17-25

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Vozes, 2006.

CLOT, Y., FAÏTA D. Genre et style en analyse du travail. In: *Travailler*, n.4, Paris: Martin Media, 2000, p. 7-42.

COSTA, M.C.V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. Ficção e realidade do trabalho operário. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*. São Paulo, v. 17, n. 68, p. 07-13, 1989.

DANIELLOU, F. (org.) *L'ergonomie en quête de ses principes – débats épistémologiques*. Toulouse: Editions Octarès, 1996.

_____. *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blucher, 2004.

DURAFFOURG, J. et al. *Analyse des activités de l'homme en situation de travail, principes de methodologie ergonomique*. Paris: Laboratoire de Physiologie du Travail et d'Ergonomie, 1977.

DURRIVE, L. e SCHWARTZ, Y. Glossário de ergologia. In: DI RUZZA, R.; LACOMBLEZ, M.; SANTOS, M (orgs). *Ergologia, trabalho Desenvolvimentos*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2018, p. 11-29.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de; FAÏTA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FEITOSA, V. Escritos de trabalho: recortes analíticos. In: DUARTE, F. J. de C. M.; FEITOSA, V. C. R. *Linguagem e trabalho*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.

FERREIRA, G. G. *O trabalho docente representado em textos prescritivos: uma análise dos Conteúdos Básicos Comuns de língua estrangeira do estado de Minas Gerais*. 2011. Dissertação de Mestrado. Unitau, Taubaté, SP, 2011.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, V. C. *Produção de subjetividades no trabalho docente no curso de administração da UFES: um olhar ergológico*. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

GUÉRIN, F. et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

HINZ, R. J. *Saberes instituídos e saberes investidos na atividade laboral do professor de língua portuguesa: uma abordagem dialógica*. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

HYPOLITO, Á. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

HUBAULT, F. Do que a ergonomia pode fazer análise? In: DANIELLOU, F. (Coord.). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blucher, 2004. p. 105-140.

Husserl, E. . *A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

JAKOBSON, R.. *Linguística e comunicação*. Trad. de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 223-240, jan.- abr. 2006.

LIMA, A. D. *Vozes e diálogo na escola: uma análise de posicionamentos sobre a disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio integrado à educação profissional do IFRN*. Natal: IFRN Ed., 2017.

LÜDKE Menga; BOING, Luiz Alberto. O Trabalho Docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. *Educação&Sociedade*, Campinas, Vol.28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007.

MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? *Signum*, Londrina, v. 8, n. 1, 2005, p. 11-24.

MACHADO, A.R. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo. In: MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MALANCHEN, J.; VIEIRA, S. R. As políticas de formação de professores e o plano nacional de educação no contexto da reestruturação capitalista no Brasil sobre o trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, UERJ, 2006.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade e sobreimplicação. *Reflexão & Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 2007.

_____. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. *Rev Port Educ.* 2010; 23(2):73-91.

MELLO, G. N. D. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

NOUROUDINE, A.. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÍTA, D. (orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Trad. Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Risco e atividades humanas: acerca da possível positividade aí presente. In: FIGUEIREDO, M. et al. (Org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 37-62

_____. Como conhecer o trabalho quando o trabalho não é mais o trabalho? *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, n. supl. 1, p. 69-83, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NOVOA, A. (org) *Profissão Professor*. 2^a ed. Portugal: Porto, 1999.

ODDONE, I. ; RE, A; BRIANTE, G.. *Redécouvrir l'expérience ouvrière – vers une autre psychologie du travail?* Paris: Editions Sociales, 1981.

OLIVEIRA, D.A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____, D.A. *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, SP, Cortez, Campinas, CEDES, v.25, nº 89, Set/Dez-2004, p. 1127-1144.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PASCHOALINO, J. B. de Q.. *Matizes do mal-estar dos professores do Ensino Médio*. 2007. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais - Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

PIMENTA S.G.; ANASTASIOU L.G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez; 2010.

PIMENTA, S. G.. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

REGINATTO, A. A.. *Atividade docente na modalidade EaD: um olhar a partir do enfoque dialógico e da abordagem ergológica*. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Coletivos de trabalho, espaços de discussão e avaliação docente em programas de pós-graduação stricto sensu. *Eutomia*, Recife. v. 8. p. 179-202, 2011.

ROCHA, D; DAHER, M. del. C.; SANT'ANNA, V. L. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. (orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Cortez, 2002. p. 77-91.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução de A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAMPAIO, M.C.H.; BARRETO, K.M.L; PORTO, L.M.de F.; ALVES, S.M; ARAÚJO, K.D.de S.; LIRA, J.L.de B. Breve historiografia do grupo de pesquisa Atelier e a criação de coletivos para o estudo do trabalho no Brasil. In: MOTTA, A.R., ROCHA, D., DAHER, del C., MENDES, S. e SANT'ANNA, V.L. (Orgs.). *Memórias dos Estudos Discursivos sobre as Relações Linguagem-Trabalho*. Editora Pontes, 2020, no prelo.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p.3-34.

SCHWARTZ, Y. Ergonomie, philosophie et exterritorialité. In: DANIELLOU, F. (org.) *L'Ergonomie en quête de ses principes – débats épistémologiques*. Toulouse: Editions Octarès, 1996.

_____. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-140, dez. 1998.

_____. Trabalho e uso de si. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 34-50, jul. 2000.

_____. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Tradução Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-126.

_____. A dimensão coletiva do trabalho e as Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP). In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. p.147-164

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 19-45, 2011.

SCHWARTZ, Y; DURRIVE, Y. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Coord. da tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, 2007a.

_____. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Coord. da tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, 2007b. p. 191-223.

_____. *L'activité en dialogues suivi de manifeste pour un ergo-engagement*. Toulouse: Octarès Éditions, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, C.F. *Ecos do ser e do estar: um estudo discursivo acerca do trabalho do professor de inglês de cursos livres*. 2016. Dissertação. Mestrado em Estudos de Linguagem, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SOUSA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho*. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

SOUSA-E-SILVA, M. C. P. de; FAÏTA, D. (orgs.) . *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M, LESSARD, C. *O trabalho docente-elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 8.ed.- Petrópolis, Vozes, 2005.

TARDIF, M; GAUTHIER, C.. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. *Anais...* .Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M. et al. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TELLES, A. L., & ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In M. Figueiredo, M. Athayde, J. Brito & D. Alvarez (Orgs.), *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: De Tommasi, L.; Warde, M.J.; Haddad, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. Tradução Cristiane A. Fernandes da Silva. *Revista Histedbr*, número especial, p. 93-113, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, R.A de A.; MARTINS, G. de B. *Dramática do uso de si: o trabalho do professor “substituto” no ensino superior público sob o ponto de vista da ergologia*. In: II ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, Curitiba, 2009.

VEIGA, I.. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

WISNER, A.. *Por dentro do trabalho: ergonomia, método e técnica*. Tradução Flora Maria Gomide Vezzà. São Paulo: FTD / Oboré, 1987.

ZABALZA, M. A . *Qualidade em educação infantil*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:	Níveis de ensino em que atua ou em que já atuou na instituição
Tempo de exercício na docência	Exerce ou já exerceu cargo de chefia no IFRN?
Titulação:	

- 1) Você acha importante a existência de documentos normativos para o seu fazer docente no IFRN? Por quê?
- 2) Na sua opinião, qual é a função da Organização Didática do IFRN como documento institucional?
- 3) Para a realização de suas atividades, você leva em consideração tal documento? Em caso positivo, exemplifique.
- 4) Você considera importante tal documento para a construção de sua prática em sala de aula? Por quê?
- 5) Em que medida a Organização Didática pode facilitar ou dificultar a realização de seu trabalho? Por quê?
- 6) Na sua opinião, existem lacunas, em termos de orientação didática, no documento? Em caso afirmativo, quais suas estratégias para lidar com situações não previstas no documento?
- 7) A inexistência desse documento afetaria ou não a realização de seu trabalho no âmbito da instituição? Por quê?
- 8) O documento aponta para a necessidade de sua revisão a cada quatro anos. Caso você pudesse sugerir alterações para esse documento no que tange a seu fazer, quais seriam as principais mudanças sugeridas por você? Por quê?
- 9) Existe algum outro documento que você considera relevante para sua prática? Por quê?
- 10) Você gostaria de acrescentar alguma observação sobre a Organização Didática e sua relação com a atividade de docência não contemplada nessa entrevista?

ANEXO B - ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO IFRN

