

Linguagem e Trabalho: textos revelando representações sobre o agir docente no contexto da educação profissional tecnológica

Profa. Dra. Sueli Correia Lemes Valeziⁱ (IFMT-Campus Cuiabá/Grupo GEMFOR)

Resumo:

Este trabalho discute as implicações das representações de um indivíduo singular sobre o agir docente, sobre o coletivo de trabalho e sobre a formação para o ensino de língua portuguesa em um contexto de educação profissional em nível tecnológico, por meio da análise interpretativa das ações languageiras materializadas em textos que versam sobre o trabalho. As bases epistemológicas desta investigação filiam-se aos aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com Bronckart (1999, 2006, 2008) e suas investigações sobre textos, linguagem e trabalho, e com pesquisadores brasileiros filiados ao grupo ALTER (MACHADO, 2004, 2009; MACHADO et al (2011), os quais também dialogam com a Psicologia do Trabalho e a Clínica da Atividade (CLOT, 2007; FAÏTA, 2004), e ainda com a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004). De perspectiva qualitativa-interpretativista, esta pesquisa utilizou, como instrumento de coleta de dados, a entrevista com uma professora protagonista de ações didáticas com a língua portuguesa em cursos de formação profissional de nível médio integrado e de nível superior tecnológico. Os textos produzidos com essa ferramenta metodológica foram analisados seguindo os parâmetros físicos e sociosubjetivos, e os parâmetros constitutivos dos níveis de análise linguístico-discursiva – organizacional, enunciativo e semântico, estabelecidos pelo ISD para as investigações sobre linguagem e trabalho, bem como contribuições da ADC (FAIRCLOUGH, 2001). A interpretação dos textos produzidos com a entrevista semiestruturada evidenciaram que o agir do professor de língua portuguesa da educação profissional não tem prescrições claras, é constantemente reconfigurado pelas transformações institucionais em níveis nacional e local, sofre as coerções tanto do mundo do trabalho quanto da modernidade tardia decorrente das novas tecnologias, causando tensões e conflitos decorrentes da consciência dos obstáculos e dos impedimentos ao agir, resultando em fonte de estresse aos atores desse métier.

Palavras-chave: educação profissional, ensino de línguas, agir docente. (máximo 5)

1 Introdução

A educação profissional nestes últimos anos tem vivido um crescimento significativo em relação à criação de novos campi e aumento na oferta de cursos de diferentes níveis, especialmente os de nível superior. Diante dos conflitos que surgem entre o crescimento da educação profissional e os docentes que não recebem formação para agir nos diferentes níveis de ensino implantados, desenvolvi a pesquisa de doutoramento que discute o tema sobre o agir do professor de língua portuguesa inserido no contexto de formação em nível superior tecnológico. Este trabalho contempla uma interpretação do agir construído por meio dos textos resultantes de uma entrevista inicial realizada com uma professora colaboradora dessa pesquisa. Tal procedimento teórico-metodológico permite revelações de dimensões psicológicas (BRONCKART, 2006) de um indivíduo singular situado em um coletivo de trabalho mais amplo. Esse recorte de ações de um único sujeito objetivou identificar representações construídas sobre o agir do professor de português da educação profissional, bem como a formação básica e continuada para esse agir.

Neste artigo, apresento, inicialmente, uma breve discussão em torno das teorias que embasaram a leitura dos textos e a proposta metodológica de leitura dos dados. No desenvolvimento principal deste texto, analiso recortes da entrevista que suscitaram temas reveladores das dimensões psicológicas desse agir, como as deficiências na formação docente, as coerções da modernidade tardia e das novas tecnologias, e ainda as dificuldades de planificação do trabalho com a Língua Portuguesa para a educação profissional. Finalizo o texto com algumas considerações predominantemente relacionadas sobre as demandas de formação desse profissional docente para agir no contexto estudado.

2 Um breve diálogo epistemológico

As pesquisas sobre o trabalho docente têm estreita filiação com as contribuições teórico-metodológicas de Bronckart (2008). O autor afirma que o termo “trabalho” apareceu apenas nas línguas românicas no início do século XVI e as relações trabalhistas foram se restabelecendo com maior força com o advento do capitalismo industrial¹, impelindo o Estado a prescrever ações reguladoras nas relações econômicas, nos postos de trabalho, nos empregos, nos preços e nos salários. Antes desse período as atividades coletivas humanas de produção de bens materiais com fins econômicos e de sobrevivência eram conhecidas pelo termo “agir”.

Baseando-se em contribuições vigotskianas, Bronckart (2008) concebe a atividade de trabalho como uma construção permanente das pessoas, ocorrida em situações de trabalho coletivizadas, em meio a conflitos promotores de aprendizagem. A concepção de trabalho em sua vertente psicológica compreende a atividade em suas dimensões individuais, contemplando a subjetividade como princípio do desenvolvimento, e as dimensões sociais coletivizadas pelo mundo social revelam-se por meio de regras prescritas de forma tácita ou explicitamente materializadas pela linguagem em textos sobre o trabalho, os quais contribuem para esclarecer as “relações entre atividades e ações docentes, e de suas representações” (MACHADO *et al* 2011, p. 19).

Os estudos de Bronckart (2006) sobre linguagem e trabalho absorvem conceitos baktinianos e marxistas para compreender as ações humanas e consequente pensamento consciente, tomando como objeto de análise a linguagem efetivada em sua relação com o meio social. Bronckart (2008, p. 64), preocupou-se em “identificar uma unidade de análise do funcionamento e do desenvolvimento humano” sob a ótica da finalidade, de forma a incluir “as dimensões biológicas, emocionais, cognitivas, semióticas, sociais, históricas, etc. das condutas humanas”. Segundo ele, as produções textuais, que se moldam em gêneros de discurso (BAKHTIN, 2000), constituem o meio pelo qual se constroem as representações sociais e racionais que permitem que os indivíduos se situem e julguem cada contribuição particular para a realização das tarefas conforme seus gêneros de atividades (FAÏTA, 2004). Esses modelos prototípicos de atividades são controlados por normas sociais, mas a capacidade de significar as regras provocam uma transformação contínua do gênero (MACHADO *et al* 2011, p. 18). Tal processo é, segundo Saujat (2004), a passagem do *métier* impessoal, proveniente da prescrição, para o *métier* de si.

Os estudos sobre o ensino como trabalho partem da tese de que as “ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos”, mas também pela observação das coerções que emergem nos textos prescritivos ou nas próprias ações dos indivíduos envolvidos. Assim as análises sobre o trabalho educacional não são realizadas em torno das “condutas diretamente observáveis”, mas dos textos produzidos em situação de trabalho educacional ou fora dele, conforme enunciam Machado *et al* (2009, p. 18).

Amigues (2004, p. 40) reconhece o trabalho prescrito, que equivale às tarefas que o

¹ Segundo Bronckart (2008, p. 95), Taylor foi quem fundou uma “ciência do trabalho” com o intuito de estabelecer os princípios de uma “*organização científica das usinas*”, mas no sentido de maximizar a renda para atender aos interesses exclusivamente patronais, aplicando experimentos que objetivavam a rapidez e a eficiência na produção.

trabalhador deve fazer; o trabalho realizado, que corresponde às tarefas visivelmente realizadas pelo trabalho e o trabalho real, que envolve um quadro bastante complexo e parcialmente virtualizado, pois ao trabalho realizado somam-se as atividades contrariadas do trabalhador, impedidas por fatores próprios da situação de trabalho (MACHADO *et al* 2011). Tais compreensões sobre o trabalho orientam os estudos sobre o trabalho educacional, os impedimentos para o agir, bem como as fontes de estresse desse *métier*. Conforme Clot (2007, p. 60), a ausência de correlação total entre atividade, ou “trabalho real” e tarefa, ou “trabalho prescrito”, ocorre porque os trabalhadores não são apenas agentes sociais, mas “atores engajados em vários mundos e diversos tempos vividos simultaneamente (...)”. As diferenças entre as filiações ideológicas, as subjetividades e os impedimentos ao agir produzem a não-correlação entre prescrições e realizações.

3 Base Metodológica

Esta pesquisa, configurada como qualitativa-interpretativista (MICHEL, 2005; ERICKSON, 1990), envolve um contexto de ensino-aprendizagem de línguas e, por isso, filia-se à Linguística Aplicada, em uma perspectiva contemporânea de transdisciplinaridade que reconhece o caráter histórico-social e psicológico de suas interpretações. Busca, ainda, a resolução de um problema de linguagem em um dado contexto sócio-histórico de trabalho educacional (ROJO, 2006).

Este artigo elege a entrevista como meio produtor de textos para a análise interpretativa orientada segundo os critérios propostos por Machado e Bronckart (2009), os quais envolve dois planos: contexto de produção e arquitetura textual.

No primeiro plano foram identificados os parâmetros físicos e sociossubjetivos, incluindo o contexto sócio-histórico mais amplo, com suas coerções ideológicas que engendram as formações discursivas (FOUCAULT, 2004), e o contexto imediato com os seguintes parâmetros: suporte em que o texto foi veiculado, emissor, receptor e seus papéis sociais, espaço e tempo de produção, e objetivo do texto.

O plano da arquitetura textual engloba três níveis de análise: nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico. O primeiro nível inclui: a estrutura global do texto, o seu estatuto dialógico e os principais actantes postos em cena, ou ainda os protagonistas do agir pelas séries coesivas. O segundo nível inclui o desvelamento de vozes que permite identificar as filiações ideológicas e os conflitos que podem incidir sobre as ações do professor, e as modalizações que permitem identificar regras, obrigações e permissões, ou seja, o trabalho real. O terceiro nível envolve uma reinterpretação das análises dos níveis organizacional e enunciativo à luz de categorias de uma semântica do agir (MACHADO e BRONCKART, 2009), que permite identificar os motivos, intenções e recursos para o agir. Os motivos são explicitados por deliberações externas na atividade coletiva ou internalizadas pelo sujeito, as intenções são explicitadas pelas finalidades mobilizadas coletivamente ou individualmente e os recursos para o agir constituem os artefatos socialmente disponíveis para a realização das tarefas, que podem ser simbólicos ou materiais, instrumentos psicológicos, capacidades ou recursos mentais/comportamentais (MACHADO *et al*, 2011. p. 24).

A entrevista, instrumento semiótico que permitiu a materialização de um agir, é compreendida como um “dispositivo técnico”, cujo objetivo é a produção de um discurso para traduzir “um certo número de fatos psicológicos e sociais” ou para evidenciar os “pensamentos dos atores concernentes a seus comportamentos sociais e de seus estados mentais” (BULEA, 2010. p. 38). As questões que previamente organizaram esse instrumento de pesquisa objetivaram primeiramente: 1. Perscrutar representações sobre a formação do professor de língua portuguesa para o trabalho na educação profissional tecnológica; 2. Investigar as prescrições que incidem sobre a atividade de trabalho educacional no contexto de educação profissional tecnológica; 3. Investigar razões, intenções e motivações para o agir, bem como os recursos internos e externos, materiais e simbólicos de mediação para o agir; 4. Perscrutar representações sobre o agir do docente de LP e

suas mediações formativas para o curso de tecnologia da área de informática.

4 Os textos materializando representações sobre o agir docente

Os textos resultantes do agir comunicativo (BRONCKART, 2006) moldado prototipicamente pelo gênero entrevista revelaram dimensões psicológicas de um indivíduo singular situado em um coletivo de trabalho mais amplo. A interpretação desse agir linguageiro, que contempla a análise das condições de produção, da infraestrutura textual e o nível semântico, desvelou motivações das ações realizadas, assim como tensões e conflitos causados pela consciência dos obstáculos e dos impedimentos ao trabalho do agente que é introduzido ou muitas vezes convocado a se inserir nas ações singulares da educação profissional tecnológica.

3.1.1 As condições de produção da entrevista: os contextos macro e microsocial

Em relação aos parâmetros constitutivos do mundo sociossubjetivo mais amplo em que a entrevista foi realizada, destaco seu entrelaçamento com o *locus* da pesquisa, o IFMT – Campus Cuiabá, com seu coletivo de trabalho e, conseqüentemente, com as coerções microinstitucionais e macro-históricas que engendram as práticas discursivas. Esse contexto mais amplo das condições de produção atrelam-se às prescrições dos órgãos governamentais, os quais, ao longo da história do país, têm promovido as mudanças na educação profissional, como renomear constantemente a instituição e aumentar a oferta de cursos em diferentes níveis de ensino, do básico à pós-graduação. Conseqüentemente, as representações em torno da atividade de trabalho do professor sofrem as coerções desse vozes enunciativas .

Essas práticas que permeiam as instâncias reguladoras da educação profissional no país são compreendidas à luz dos fatores histórico-ideológicos: o governo federal promove as mudanças nas instituições federais de ensino profissional para acompanhar o ritmo frenético das mudanças tecnológicas e sua conseqüente demanda de mercado. De Escola de Artífices e Mestres a Instituto Federal vemos ressoar as mudanças socioeconômicas dos meios de produção. Da mesma forma como hoje somos pressionados por órgãos internacionais para promover o desenvolvimento da educação e, por conseguinte, gerar o crescimento econômico-social em prol da produção cada vez maior de bens de consumo, a educação profissional no país, desde o início de sua implantação em 1909, tem estado atrelada a essa engrenagem capitalista, textualizada, por exemplo, em um dos objetivos educacionais iniciais: instrumentalizar o aluno em uma arte para habilitá-lo a ganhar a vida (KUNZE, 2006).

Além de fazer parte de um coletivo de trabalho de uma instituição federal de ensino, a PCM também é membro efetivo de um coletivo de trabalho mais particularizado devido à sua área de conhecimento – os professores de português – e com eles o atravessamento de coerções relativas aos parâmetros teóricos e metodológicos constitutivos da formação inicial – Letras – e das prescrições tácitas das vozes das instâncias oficiais. Entre elas destaco os PCN/OCNEM e os livros didáticos distribuídos pelo programa PNLD, que se configuram como instrumentos semióticos que mediatizam prescritivamente as ações docentes e constroem modelos de agir.

Em relação ao contexto de produção mais restrito da entrevista, temos, de um lado, as coerções decorrentes de uma interação entre agentes sociais motivados por deliberações externas diferentes. De um lado a PP, filiada a um coletivo de trabalho entrelaçado a concepções teóricas da Linguística Aplicada e ao arcabouço teórico do ISD, objetiva gerar dados para sua pesquisa de doutoramento, tendo uma intenção internalizada que é a contribuir com a formação docente do professor de língua portuguesa para agir nos cursos profissionais de nível superior. Do outro lado, a PCM que, motivada coletivamente a participar da pesquisa, revelou uma motivação interna para participar desse agir linguageiro.

Ainda sobre o primeiro plano de análise, mas em se tratando dos parâmetros constitutivos do

mundo físico, a entrevista foi realizada em uma sala de pesquisa do Departamento de Pós-Graduação da instituição *locus*, temporariamente marcada pela data de 30 de março de 2012, com duração de 1h30min aproximadamente.

Como entrevistada, a PCM representa o papel social de professora colaboradora da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, representa o papel de professora de LP do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, em cargo efetivo de um gênero profissional que subsidia a sua existência (MARX, 2005), o qual atrela-se às regras, às relações hierárquicas e à distribuição de papéis e de responsabilidades (BRONCKART, 2008), conforme as prescrições explícitas e implícitas da atividade docente de uma instituição federal com foco na formação para o trabalho na área técnica e tecnológica. Com formação inicial em Letras e Mestrado na área de Filosofia da Educação, a entrevistada tem sua formação continuada na prática profissional como docente em diversas modalidades, níveis e instituições, incluindo a instituição *locus*, cuja inserção deu-se no ano de 1993.

3.1.2 A planificação da entrevista

A entrevista constitui um gênero de texto organizado no modelo prototípico de um diálogo, cujos turnos de fala intercalaram-se entre entrevistadora e entrevistada. As sequências enunciativas produzidas pela entrevistada foram significativamente mais longas que as da entrevistadora. Um grande número de turnos de fala da entrevistadora materializou-se ou pelas questões desencadeadoras das progressões temáticas da entrevista ou por sintagmas interjetivos monossilábicos de manutenção do diálogo, ou ainda por sintagmas adverbiais de confirmação da questão dada pela interação. O conteúdo temático abordado na entrevista seguiu uma proposta organizacional adaptada de Bulea (2010), em SOT, que organizam os temas desencadeadores das questões iniciais, e STT, que organizam os temas tratados pela entrevistada².

3.1.3 Os níveis enunciativo e semântico: revelações sobre o agir docente

A análise dos níveis enunciativo e semântico dos textos produzidos na entrevista evidenciaram várias representações sobre o agir docente. Neste artigo destaco quatro temas relacionados a elas, conforme as análises a seguir.

O primeiro tema refere-se às deficiências nas políticas de formação específica para os professores que ingressam na educação profissional. Para protagonizar as ações na formação técnica temos engenheiros e tecnólogos com títulos de especialistas, de mestres ou de doutores, que se tornam professores e com eles são trazidos modelos de agir construídos na carreira acadêmica ou em experiências em gêneros profissionais. Na área de humanas, temos licenciados, com títulos de especialistas, mestres ou doutores, cujos modelos de agir foram construídos no contexto acadêmico ao longo da formação básica ou na licenciatura, ou ainda pela atuação no gênero profissional docente, mas em outros contextos educacionais. A PCM, como professora de Português, enquadra-se nesse 2º grupo e sua graduação garantiu-lhe sua entrada, por concurso, na instituição. Seus cursos de pós-graduação também atendem às prescrições do Artigo 66 da LDB: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Entretanto, sua formação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação não atende às especificidades para o trabalho no contexto da educação profissional, fato comum entre os demais professores. E como ficam as demais capacidades para o agir no contexto específico da educação profissional?

No enunciado a seguir materializam-se representações sobre a formação para o agir docente na educação profissional. Com o sintagma pronominal “nenhuma”, desvela-se semanticamente a ausência de formação específica para o trabalho nesse gênero de atividade e, com a dêixis verbal em

² SOT – Seguintos de Orientação Temática; SST – Seguintos de Tratamento Temático.

1ª pessoa “contei com minha experiência”, a PCM revela um agir individualizado cujos modelos de agir que prefiguram sua competência profissional foram construídos em outras instituições de ensino. Ao final, o modalizador “assim” revela uma atitude psicológica de forma amenizada para se referir à sua formação inicial.

PCM: Nenhuma. contei com minha experiência. E quando eu comecei, eu fiz o concurso aqui no Cefet. Foi uma prova, eu até atribuo e acho que deveria ser assim foi uma prova de conhecimento bem pesada e depois a prova de aula prática também foi bem pesada, com muitos professores de diferentes, me marcaram bastante, diferentes linhas de trabalho assim, tinham os mais gramaticistas, mais gramatiqueros mesmo, e tinham aqueles mais ê::que já tendiam um pouco pra análise do discurso nesse período. Então assim, eu era assim...assim[...] como era do interior, é:: eu não tinha muita formação acadêmica e científica, né? Eu tenho dificuldade até hoje com isso. Porque a faculdade que eu fiz não dava ainda ênfase na produção³. (Entrevista Inicial, STT22)

Afunilando-se a modalidade de educação profissional, como então foi construída a formação para o agir na educação tecnológica? Utilizando-se de dois sintagmas adverbiais “não” e “nada” triplamente textualizado, o excerto revela a total ausência de formação para o trabalho nesse contexto. Nesse excerto, com a dêixis de 1ª pessoa do plural, a PCM materializa a inserção da PP no mesmo contexto sócio-histórico de implantação dos cursos superiores de tecnologia na instituição e, conseqüentemente, desvela que o coletivo de trabalho não recebeu formação para agir nesse nível de ensino.

PP: E a Educação Tecnológica, também não teve formação?

PCM: Não::não teve::

PP: Pra trabalhar nela?

PCM: Nada, nada, nada.

PP: E aí foi quando praticamente nós iniciamos juntas. (Entrevista inicial, STT 27)

O segundo tema a ser destacado neste texto referem-se às coerções da modernidade tardia, as quais têm construído a história da educação profissional no país e, conseqüentemente, da instituição local. No excerto a seguir, atravessam as coerções sócio-históricas que engendraram o período em que os cursos superiores de tecnologia foram implantados em toda a rede federal de educação profissional no país. Pelo enunciado da PCM atravessam as vozes sociais motivadas pelos conflitos e estresses do professor diante da implantação de uma modalidade educacional totalmente desconhecida dos agires coletivos da instituição. Com o modalizador axiológico “grosso modo”, a PCM introduz, valorativamente, o sintagma “veio de cima pra baixo”, o qual sintetiza o efeito semântico coercitivo da ação governamental sobre os agentes sociais da instituição. A obrigatoriedade de implantação dos cursos na instituição é revelada ainda nos modalizadores deonticos “foi obrigada” e “não teve”. Em “Fernando Henrique”, textualiza-se o parâmetro contextual temporal mais amplo dessas prescrições governamentais.

PCM: Bom, aí, no ensino tecnológico foi uma coisa assim, assim, para analisar a grosso modo, veio de cima pra baixo, a escola foi obrigada a implantar, não teve muita escolha, foi no período acho que do Fernando Henrique...né. (Entrevista inicial, STT31)

No excerto a seguir, a PP rememora o período histórico da implantação do nível tecnológico. O sintagma “ninguém” amplia a ausência de modelos para o agir na “educação tecnológica” para o coletivo de trabalho. Com o sintagma metafórico “balaio de gato”, a PCM avalia o período como conflituoso devido às prescrições dos representantes do MEC que se

³ A transcrição da entrevista seguiu os mesmos códigos utilizados por Bulea (2010, p. 85): 1. / // /// - pausas de duração variável; 2. MAIÚSCULAS - Palavra ou segmento acentuado; 3. Sublinhado – Cruzamentos; 4. No::n - Som alongado; 5. Xxx - Segmento inaudível; 6. [entre colchetes] - Intervenções breves no turno de fala do outro; 7. (entre parênteses) - Comentários do transcritor.

mostravam inadequadamente internalizadas dos modelos europeu e americano. Utilizando-se da dêixis de 1ª pessoa do plural, a PCM insere-se no coletivo de trabalho e revela o conflito gerado pela implantação do novo modelo, mas que não era o da negação a ele e sim do modo como o processo estava sendo conduzido. Assim, as coerções internacionais atravessam a voz governamental por meio das prescrições e estas, por sua vez, implantadas com bases teóricas indefinidas, promovem o conflito e ao mesmo tempo constroem difentes modelos de agir.

(Excerto 1) PCM: Ninguém, na rede inteira, nem na Universidade, porque a universidade trabalhava muito mais com a parte de licenciatura e engenharia, não havia os cursos tecnológicos, foi uma discussão muito grande::

PP: Lembra que nós tivemos algumas reuniões?

PCM: Algumas reuniões, mas que na verdade era um balaio de gato, porque ninguém entendia, porque trouxeram::houve algumas pessoas que trabalhavam no MEC na época (...), mas estiveram na França (...) Estados Unidos e trouxeram um modelo mais ou menos pronto já de trabalhar o ensino por competência e se vira, nem sequer a definição do que era competência e habilidade nós tínhamos::

(...)

PCM: Até porque não havia o conceito. E quando você perguntava pra esses que estavam implantando o modelo, a gente percebia que eles tinham uma noção muito vaga na verdade do que era o modelo. Então isso pra gente que já tinha um pouco mais de noção que você tinha que primeiro conhecer um pouco da teoria até pra você trabalhar na prática, nós éramos tidos até de uma certa maneira como aqueles que estavam contra a mudança, mas (...) a gente estava contra a forma como a mudança tava sendo encaminhada, porque nem sequer as pessoas que estavam coordenando sabiam o que queriam (...).

(Entrevista Inicial, STT33, 34, 35)

Com a implantação da Educação Profissional Tecnológica surgiu um novo modelo de currículo organizado por competências e habilidades. Esse processo gerou novos conflitos, especialmente pela ausência de prescrições claras das instâncias superiores. Sob a forma linguística de um discurso direto, o excerto a seguir traz a entidade humanizada representativa do governo federal, introduzida pelo sintagma verbal “disseram”. Os parâmetros temporais do contexto histórico desse período conflituoso materializa-se pelos sintagmas “Na época (...) Paulo Renato” e a voz da hegemonia capitalista de formar mão de obra em ritmo acelerado e numericamente significativa é linguisticamente marcada com “formação rápida” e “quantidade”. A própria mudança linguística de disciplina por habilidades e competências, gerada pelo processo de comodificação (FAIRCLOUGH, 2001), revela a coerção internacional das práticas capitalistas.

PCM: Então foi muito conturbada essa parte da implantação de todo esse sistema modular, que chamava-se módulo, competência e habilidades. Simplesmente disseram pra gente assim “Agora vocês não vão mais trabalhar com objetivos, vocês vão trabalhar com competências, módulos e habilidades”, só que sem saber direito o que era competência, porque não houve tempo hábil, nem houve uma preparação, houve discussões e que ninguém normalmente chegava a um consenso ou produzia alguma coisa sobre isso, então tudo muito vago. (...) Na época pelo que eu sei, o Paulo Renato é::e a equipe que ele montou ia tanto, foi tanto pra França quanto pro:: Estados Unidos (...) e cismaram que o modelo que tinha que existir aqui de educação profissional era modular com uma formação rápida e que não precisava passar tanto tempo. Quer dizer, é a quantidade, né? (Entrevista inicial, STT35)

O terceiro tema deste artigo refere-se às dificuldades com a planificação do trabalho com a Língua Portuguesa para atender à formação profissional requerida pelo mundo do trabalho, especialmente na construção de modelos didáticos e transposição didática para as ações em sala de aula. No excerto a seguir, a PCM materializa suas razões para tais empecilhos: as diferentes representações que os professores da área técnica têm dos modelos do gênero relatório. Pela classificação nominal dos gêneros – “proposta de trabalho”, proposta de serviço”, proposta de

orçamento”, chek-list”– a PCM constata que a função sociocomunicativa pretendida pelos professores da área técnica para o gênero relatório é a de planejar uma atividade, semelhante a um “projeto” e não a de registrar algo realizado, como se espera desse instrumento semiótico. As dificuldades com a modelização do gênero relatadas pela PCM encontram ressonância na voz da PP no enunciado “Eu também tive essa experiência”, e elas persistem na atividade coletiva, conforme está enunciado em “até hoje eu vivencio esse problema”.

PCM: (...) É::a parte de Relatório Técnico que:: tem uma disciplina que se chama relatório técnico, (...) porque eu tive muita dificuldade com os professores nas três turmas que eu peguei em ter um modelo do que eles dizem que é o relatório técnico na informática. Então essa experiência pra mim também foi meio complicada, porque eu entrava em contato com os professores e eles me passavam coisas falando que era o relatório técnico, mas eu observava que não era exatamente um relatório técnico (...) não era um relatório de atividades. O que eu observei é que o que eles chamavam de relatório técnico às vezes era um proposta de trabalho, às vezes era uma proposta de serviço, de orçamento, às vezes era um::o que eu achei mais próximo do relatório foi quando o aluno levantava é::é::pra mim era mais um levantamento, que inclusive o professor chamava de check-list e dizia que era relatório, era um levantamento que o aluno do curso de Web tinha que fazer pra montar é::, por exemplo, um sistema numa empresa. (...) Pra mim era mais um plano do que um propriamente chamado relatório // porque a gente vê sempre o relatório como algo que finaliza. (...) Parece que eles veem um relatório como algo que inicia. (...)

PP: Como se fosse um projeto, né?

PCM: Na verdade é um projeto. Então assim eu tive um pouco de dificuldade exatamente porque eu não conseguia enquadrar o que eles chamam de relatório (...)

PP: Eu também tive essa experiência. (...)

PCM: Até hoje eu vivencio esse problema, per::percebo isso. (Entrevista Inicial, STTs 59 e 60)

O último e quarto tema a ser destacado neste texto diz respeito às coerções da alta modernidade entrelaçada com as novas tecnologias. O texto que materializou as representações da PCM em torno desse tema trata-se de um relato pessoal escrito que complementou a entrevista inicial. Esse texto, construído predominantemente com o tipo discursivo do narrar (BRONCKART, 1999), compõe-se de sequências narrativas classificadas como script, pois seu conteúdo temático organiza-se cronologicamente aos acontecimentos vividos pelo narrador, marcados por ações textualizadas por verbos no pretérito perfeito e imperfeito, cuja agentividade textuliza-se pela dêixis de 1ª pessoa do singular.

No excerto a seguir, retirado desse relato, a PCM admite conflitos em relação ao uso das ferramentas tecnológicas, mas não deixa de utilizá-las, visto que, nas novas práticas da modernidade tardia, o professor sente-se impelido a promover ações em sala de aula com a mediação do computador, ou seja, a atividade de propor “Redação também sem um computador está ficando difícil”. A escrita mediada pelo teclado e pela tela de um PC ou de um smartphone e não mais pelo lápis e o caderno está provendo mudanças nos processos mentais de desenvolvimento da coordenação motora fina, conforme está posto em “já nem mais possuem coordenação motora para escrever manuscrito”, cuja locução adverbial “já nem mais” textualiza esse momento histórico de mudanças advindas da alta modernidade e das tecnologias.

Acho que hoje ainda tenho dificuldades com a tecnologia, mas me esforço muito para inseri-la o máximo possível em minhas aulas, principalmente, nos cursos da área de TI. Vejo hoje como quase impossível dar aulas sem um PC. A net deve ser usada em sala e os alunos devem fazer uso dela com um professor lhes indicando caminhos e estratégias para a ‘boa’ pesquisa, a ‘boa’ aprendizagem e como tirar proveito desses instrumentos. Redação também sem um computador está ficando difícil. Os alunos, a maioria, já nem mais possuem coordenação motora para escrever manuscrito... e outras coisas... (Relato Pessoal Informal, 12/06/2013)

Esse arcabouço de dados, fatos e sentidos levantados pela entrevista revela-nos que a PCM é uma professora que se coloca verdadeiramente como a protagonista na construção de sua competência profissional: desde o início da carreira no gênero de atividade docente até os atuais anos de mudanças advindas com as NTIC, os empecilhos para o agir, como a carência contínua de formação adequada para os diferentes contextos educacionais, as angústias diante das prescrições indefinidas, as dificuldades na transposição didática e o estresse das mudanças ao longo da história da instituição e da modernidade tardia constroem seu agir filiado ao complexo *métier* em que se enquadra o professor da educação profissional.

Algumas Considerações

Com a entrevista foi possível constatar que a formação docente inicial não prefigura muitas ações específicas que se realizam no contexto da educação profissional tecnológica, mas constrói-se no momento em que elas se realizam. O recorte das ações semiotizadas nos textos que emergiram de um sujeito singular na entrevista revelaram muitas imbricações do cotidiano mais amplo do *métier* do professor de língua portuguesa da educação profissional. E o que mais é preciso ponderar como revelador desse agir cotidiano do professor é a luta constante pelo desenvolvimento de capacidades docentes para as ações didáticas, mas de forma isolada e sem planificação da instituição local ou dos órgãos superiores. Embora haja plano de qualificação para organizar Programas de Minter e Dinter⁴ de forma a capacitar os docentes para atender às prescrições e às avaliações do MEC para os cursos superiores e para a progressão funcional individual na carreira docente, são escassas as ações de capacitação para inserir os professores no contexto da educação profissional, especialmente para os recém-chegados à instituição. Essa urgente demanda precisa ser atendida para desenvolver tanto a educação profissional de forma qualitativa, quanto amenizar o estresse do trabalho docente decorrente da busca individualizada do professor para o desenvolvimento de capacidades para agir no contexto estudado.

Referências Bibliográficas

- 1] AMIGUES, René. Trabalho do Professor e Trabalho de Ensino. In: MACHADO, Ana Rachel. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina-PR: Eduel, 2004.
- 2] BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. (Trad.) Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- 3] BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- 4] BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC. 1999.
- 5] _____. *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano* Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.); (Trad.) Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Mercado das Letras: Campinas – SP, 2006.
- 6] _____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. (Trad.) Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.
- 7] BULEA, Ecaterina. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2010. (Trad.) Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo.
- 8] CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. 2. ed. (Trad.) Adail Sobral. Petrópolis-RJ:

⁴ Mestrado Interinstitucional e Doutorado Interinstitucional.

Vozes, 2007.

- 9] ERICKSON, Frederic. Qualitative Methods. In: LINN, R.L; ERICKSON, F. *Research in Teaching and Learning*. V. 2. New York/London: Macmillan Publishing Company, 1990.
- 10] FAÏTA, Daniel. Gêneros de Discurso, Gêneros de Atividade, Análise da Atividade do Professor. In: MACHADO, Ana Rachel. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina-PR: Eduel, 2004.
- 11] FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. (Coord. Trad.) Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- 12] FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. 7. ed. (Trad.) Luiz Felipe Baeta Neves Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2004.
- 13] KUNZE, Nádia Cuiabano. *A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso (1909-1941)*. Cuiabá: CEFETMT, Apoio: FAPEMAT, 2006.
- 14] MACHADO, Anna Rachel *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L.(orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.
- 15] _____. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do Trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D’Orange. (orgs.) *O Professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.
- 16] _____; BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do Trabalho do Professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. . In: MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.
- 17] MARX, Karl. *O capital*. Edição Compacta. (Trad.) Klaus Von Puschen. São Paulo: Centauro, 2005.
- 18] MICHEL, M. H. *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 2005.
- 19] ROJO, Roxane H. Rodrigues. Fazer Linguística Aplicada em Perspectiva Sócio-Histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- 20] SAUJAT, Frédéric. O Trabalho do Professor nas Pesquisas em Educação: um panoram. In: MACHADO, Ana Rachel. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina-PR: Eduel, 2004.

i **Sueli Correia Lemes VALEZI, Profa. Dra.**

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT-Campus Cuiabá).
 Grupo de Pesquisa “Gêneros Textuais e Mediações Formativas” (GEMFOR – UEL-Londrina-PR).
 suelivalezi@uol.com.br