



## Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

---

### Representações sobre o trabalho do docente de língua portuguesa no contexto da educação profissional em textos produzidos por um sujeito singular

Sueli Correia Lemes Valezi<sup>1</sup> (IFMT)

**RESUMO:** Este artigo<sup>2</sup> aborda o tema sobre linguagem e trabalho docente a partir de representações construídas em textos que versam sobre a formação e o agir de um sujeito singular inserido no contexto da educação profissional. A pesquisa filia-se ao Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008) e os textos que foram analisados advêm de uma entrevista semiestruturada. Os resultados revelam os desafios, os conflitos e as especificidades das ações dos professores de língua portuguesa que atuam nos cursos de formação para o trabalho e ainda destacam a urgência de se promoverem eventos em prol do desenvolvimento de novas capacidades para o agir docente.

Palavras-chave: trabalho docente; educação profissional; formação de professor.

### Introdução

Diante da expansão da Educação Profissional e Tecnológica no país, especialmente com a ampliação da rede federal que responde, nos discursos institucionais, a uma demanda de “formação profissional e tecnológica plena na perspectiva de uma inclusão social emancipatória” (MOLL, 2010), o trabalho do professor inserido nesse contexto educacional configura-se como um importante objeto de pesquisa. De um lado têm-se a coerção governamental que visa atender às demandas de formação de mão de obra para o mundo do trabalho e de outro o professor que reconhece as necessidades dessa formação, mas se sente desafiado a adaptar seu agir para atuar nos diferentes cursos e níveis criados a partir das transformações ocorridas nas instituições filiadas à rede federal de educação profissional.

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - Instituto Federal de Educação de Mato Grosso - IFMT - Campus Cuiabá/Departamento de Áreas de Base Comum (DABC) [suelivalezi@uol.com.br](mailto:suelivalezi@uol.com.br)

<sup>2</sup> Este artigo trata-se de um recorte de um capítulo da tese de doutoramento de Valezi (2014), com adaptações.

Esse contexto sócio-histórico que envolve a última década dos Institutos Federais (IFs) convocou um número significativo de professores de diferentes regiões do país, os quais têm trazido diferentes modelos de agir para o trabalho nos cursos oferecidos pelas instituições que se espalham nas capitais e em inúmeras cidades do interior do Brasil. No entanto, à maioria deles não foi proporcionada a oportunidade de desenvolver uma formação específica para atuarem em cursos de nível médio e superior de base técnica e tecnológica. Assim, tem-se um momento histórico que se revela bastante instigante para um olhar investigativo sobre o trabalho do professor da educação profissional.

As pesquisas em torno desse tema - trabalho docente - estão sendo realizadas dentro de uma perspectiva discursiva pelo grupo LAF (Langage, Action, Formation), da Unige em Genebra e pelo grupo ALTER - sediado hoje na Universidade de São Paulo (USP) no Brasil. Tomando como base o interacionismo sociodiscursivo (ISD) há vários grupos de pesquisadores filiados a essa linha teórico-metodológica espalhados pelo Brasil, como exemplos temos os trabalhos desenvolvidos por Machado (2004), Machado e orgs. (2009), Machado *et al* (2011) e por Cristóvão (2008, 2011).

Bronchart e Machado (2004, p. 136), ao discorrerem sobre o trabalho docente na perspectiva discursiva, entendem que as representações sobre o trabalho educacional podem ser identificadas em diferentes textos e, ao "confrontá-las e discuti-las", é possível "compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor", e "a análise dessa rede discursiva" permite compreender esse *métier* em especial.

Este artigo dialoga com as pesquisas com essa vertente temática e epistemológica, e tem o objetivo de revelar as representações sobre o agir de um docente inserido no coletivo de trabalho de uma instituição de formação profissional. Essas representações foram materializadas em textos produzidos a partir de uma entrevista semiestruturada, cujos temas versaram sobre a formação inicial e continuada de uma professora de língua portuguesa, como também sobre o seu trabalho desenvolvido nas ações pedagógicas em cursos de formação profissional tecnológica.

Mesmo havendo o recorte de ações singulares, reconhece-se que as representações construídas sobre o agir docente que se materializam linguisticamente nos textos da entrevista realizada no processo de coleta de dados da pesquisa de doutoramento, concluída em 2014 (VALEZI, 2014), revelaram as dimensões psicológicas de um indivíduo situado em um coletivo de trabalho mais amplo (BRONCKART, 2006), ou seja, interpretações sobre a atividade do professor, bem como sobre a construção da formação docente para o agir em um contexto educacional específico. A interpretação desse agir languageiro desvela ainda as motivações das ações realizadas, assim como as tensões e os conflitos causados pela consciência dos obstáculos e dos impedimentos ao trabalho do agente que se insere nas ações singulares do contexto analisado.

Este artigo está organizado em três tópicos principais: aporte teórico, aporte metodológico e análise de dados. O primeiro traz conceitos sobre trabalho docente na perspectiva do ISD; o segundo apresenta a proposta metodológica para a análise dos textos que semiotizam o agir e, o último, que recebe o título de "representações sobre a atividade docente na educação profissional" expõe a leitura dos textos coletados na entrevista, subdividindo-se em: condições de produção da entrevista - sendo elas organizadas pelo contexto mais amplo e mais restrito; planificação da entrevista e, finalmente, os temas que emergiram desse instrumento de pesquisa e que foram recortados para este artigo: formação inicial e continuada para o agir na educação profissional, construção dos saberes para a transposição didática e implantação dos Cursos de Tecnologia na instituição: conflitos internos e externos.

## 1. Trabalho docente na perspectiva do ISD

Segundo Tardif (2008, p. 36), o trabalho do professor é construído de "saberes docentes" e é entendido como sendo algo "plural" e heterogêneo, pois provém de "saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Nessa perspectiva, o saber do professor é construído a partir de sua interação com diversas práticas sociais, como a família, a escola que o formou, a cultura pessoal, a universidade, os pares no coletivo de trabalho, os cursos da formação continuada. E trata-se, especialmente, de um saber personalizado, situado.

Pelos pressupostos teóricos da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2007; FAITA, 2004), o trabalho é concebido como uma "atividade dirigida" que garante, por intermédio de serviços particulares, tanto a existência de todos quanto a sua própria. Dentro de uma concepção vigotskiana de aprendizagem, a atividade de trabalho é vista como uma construção permanente das pessoas, por haver, nas situações de trabalho coletivizadas, a possibilidade de promoção de diferentes maneiras de aprendizagem (BRONCKART, 2008, p. 100).

Partindo do pressuposto de que o trabalho do professor é um verdadeiro trabalho e não um "sacerdócio" - como é tratado pelo senso comum -, os autores do ISD concebem-no como uma atividade social, instrumentada e direcionada. Não é uma "atividade individual, limitada à sala de aula", como querem alguns, mas se inscreve em um contexto sócio-histórico estabelecido por convenções, envolvendo grupos de sujeitos, constituídos pelos alunos, pais e demais colegas da instituição escolar. Além disso, esse trabalho é mediado por objetos e segue regras explícitas ou implícitas para não apenas desencadear a ação do professor, mas também para constituir seu *métier*. Enfim, é uma "atividade coletiva" (AMIGUES, 2004, p. 45).

Ampliando o conceito de trabalho com base em vertentes psicológicas e sociológicas, Machado e Bronckart (2009, p. 37) definem trabalho docente conforme o quadro 01 a seguir:

<b>Características</b>	<b>Definições das características</b>
Pessoal e único	Envolve a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais, etc.)
Interacional	Age sobre o meio, transformando-o e sendo transformado
Mediada	Usa instrumentos materiais ou simbólicos
Interpessoal	Interação com outrem (virtualizado ou materializado)
Impessoal	Tarefas prescritas ou prefiguradas por instâncias externas
Transpessoal	Guiada por "modelos do agir", específicos de cada "métier".

Quadro 01 - Características do trabalho docente. Fonte: MACHADO; BRONCKART, 2009

Machado e Bronckart (2009) consideram o trabalho docente como uma atividade conflituosa, pois envolve escolhas, conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições, com os objetivos pré-determinados e com outros que o professor constrói para si; em uma relação com os documentos prescritivos, com a situação em que se encontra e com as suas próprias capacidades psíquicas e físicas.

Tardif (2008) argumenta que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos e essa é uma forma de desconstruir a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos. O autor constata que a maioria das pesquisas sobre o ensino versa, sobretudo, e até exclusivamente, sobre aquilo que os professores deveriam ou não fazer, ao invés de se interessarem pelo que fazem realmente. Processo semelhante é percebido em relação às políticas educacionais: a mudança constante não é discutida com o maior interessado, o que vai realmente atuar nos níveis modificados pela lei.

O professor, geralmente, recebe a mudança de forma prescritiva e sem ao menos ter tempo para assimilar a nova forma de atuação. Assim, Tardif (2008) propõe que a pesquisa

acadêmica observe o professor como sujeito do conhecimento, como colaborador, como copesquisador. Essa certamente constituir-se-á em uma postura importante para que as pesquisas sejam desenvolvidas, pois elas irão valorizar a profissão-professor de forma mais afinada com o seu real papel no contexto escolar.

Na concepção do ISD (BRONCKART, 2008), a *situação de trabalho* configura-se a partir de toda uma rede de discursos orais e escritos e a análise dessa rede é o instrumento que pode nos desvelar as relações entre linguagem e trabalho, presentes em textos de diferentes vertentes enunciativas: *linguagem sobre o trabalho; linguagem como trabalho e linguagem no trabalho*. Tais vertentes podem ser observadas em subconjuntos de textos prescritivos, textos planejadores, textos produzidos durante a realização do trabalho e textos (auto)descritivos e/ou (auto) avaliativos.

Segundo Machado e Bronckart (2009), essas pesquisas sobre linguagem e trabalho educacional configuram-se recentes no país e têm envolvido especialmente o agir de professores do nível básico de ensino - fundamental e médio - ou licenciaturas, especificamente das áreas de língua portuguesa e línguas estrangeiras. VALEZI (2014), ao perscrutar o agir do professor de Língua Portuguesa do nível tecnológico da área de informática, inaugurou investigações, partindo dessa linha teórico-metodológica, em um contexto peculiar, ou seja, a Educação Profissional, com vistas à compreensão da atividade de ensino em sua vertente como trabalho.

Na concepção desses autores, as análises sobre o trabalho docente visam identificar as “representações sobre os elementos constitutivos do agir docente e das relações que eles mantêm entre si”. Magalhães (2004) define representação como uma cadeia de significações estabelecida em constantes negociações entre os sujeitos em suas interações e elas revelam compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades” referentes a teorias do mundo físico; às normas, valores e símbolos do mundo social, e a expectativas do agente sobre si, mesmo enquanto sujeito em um contexto particular. As representações, portanto, advêm das significações que construímos quanto aos conhecimentos relativos aos mundos de que fala Habermas: *mundo objetivo*, que equivale ao mundo físico ou mundo material, externo; *mundo social*, que equivale ao agir regulado por regras, convenções e sistemas de valores da comunidade; e *mundo subjetivo*, formado por processos psíquicos construídos sob influências sociais (HABERMAS, 1987 *apud* BRONCKART, 2008). Essas representações estão inscritas pelas e nas escolhas verbais que fazemos, ou seja, nos agires languageiros de que somos agentes.

Na concepção de Bronckart (2006) a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido e, como constitutiva da representação do pensamento humano, funda o semiótico e o social. Desse modo, a linguagem organiza as imagens e as representações mentais que o sujeito vê, ouve, sente, lê em suas interações sociais. E o professor, imerso em diferentes práticas languageiras, mobiliza o seu "ser integral" para construir um espaço de aprendizagem sobre si e sobre o seu coletivo - professores, funcionários, alunos, pais, etc. Nessas interações sociais com os demais actantes de sua atividade surgem os modelos de agir, construídos interdiscursivamente a partir de um imbricado e complexo conjunto de textos e de discursos. Entretanto, além da coletividade, há também a singularidade do sujeito que permite a construção de ações variadas e ao mesmo tempo únicas. Os modelos de agir emergentes dessas ações singulares e coletivas evidenciam o *métier* que faz com que o evento de sala de aula seja algo único e de difícil replicação em uma linha de produção em massa.

Da mesma forma, no contexto da educação profissional, há diferentes modelos de agir internalizados pelos professores de língua portuguesa. Entretanto, a ausência de espaços coletivos que promovam a aprendizagem sobre as especificidades dessa modalidade educacional acaba por produzir conflitos que, em vez de serem zonas proximais de desenvolvimento e consequente melhorias nas condições de trabalho desse gênero de atividade, têm produzido distanciamentos cada vez maiores entre os seus agentes e suas ações docentes.



## 2. Aporte metodológico: a linguagem semiotiza o agir

De acordo com Bronckart (2008, p. 87), “todo agir linguageiro se traduz em um texto”, compreendido como uma “unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”. Para a coleta de textos que versam sobre o trabalho docente na educação profissional, foi realizada uma entrevista com uma professora-colaboradora, cujas respostas constituíram-se em textos-objeto de análise da pesquisa, ou seja, materializações das ações linguageiras de um sujeito singular e, conseqüentemente, de suas representações sobre o seu agir.

Citando Blanchet e Gotman (1992), Bulea (2010, 38) diz que a entrevista configura-se como uma ferramenta semiótica, ou mesmo um “dispositivo técnico”, cujo objetivo é a produção de um discurso para traduzir “um certo número de fatos psicológicos e sociais” ou ainda para evidenciar os “pensamentos dos atores concernentes a seus comportamentos sociais e de seus estados mentais”. Os textos produzidos por essa ferramenta construíram as representações de um sujeito a partir de sua leitura de mundo e de sua apropriação de significações de imagens sobre si e sobre os outros, a partir das interações no contexto específico de uma instituição federal de educação profissional.

Seguindo a orientação metodológica dada por Bulea (2010), a entrevista com a professora foi organizada em segmentos temáticos e os que foram abordados neste trabalho estão listados no quadro 02 a seguir, os quais convergiram em apenas quatro grandes temas que serão apresentados no subitem 3.3.

<b>Segmentos temáticos da entrevista</b>	
01	Formação acadêmica inicial
02	Experiência antes de ingressar na educação profissional
03	Início da experiência na educação profissional
04	Preparação para atuar na Educação Profissional de um modo geral e na Educação Tecnológica
05	Experiência inicial na Educação Tecnológica?
06	Cursos tecnológicos e turmas nas quais têm experiência docente
07	Experiências interdisciplinares na instituição nos cursos de Tecnologia.
08	Gêneros textuais no trabalho em sala de aula e seu percurso evolutivo como objetos a ensinar
09	Conhecimentos teóricos sobre os gêneros

Quadro 02 – Segmentos temáticos da entrevista com a PCM. Fonte: (VALEZI, 2014)

### 2.1 Procedimentos de análise dos textos

Os procedimentos para essa análise interpretativa segue uma orientação teórico-metodológica do ISD (BRONKART, 1999, 2006, 2008), distribuída em dois níveis: parâmetros da macroestrutura textual e da microestrutura textual. No primeiro nível, são analisadas as condições de produção dos textos coletados, conforme propõem Machado e Bronckart (2009) e Machado, Lousada e Ferreira (2011). Nesse nível, os autores incluem dois tipos de contextos, conforme estão dispostos no quadro 03.

<b>Tipos de Contexto</b>	<b>Caracterização</b>
1.Contexto sociointeracional mais	refere-se às informações sócio-histórico-ideológicas do entorno textual que podem revelar representações e coerções que

amplo	engendram as políticas educacionais.
2. <i>Contexto imediato de produção</i>	equivale ao conjunto de parâmetros físicos, como o emissor, o receptor, o espaço e o tempo da atividade linguageira concreta, e o conjunto dos parâmetros socio subjetivos, que incluem o tipo de interação, os objetivos pretendidos pelos agentes produtores, e o papel exercido pelos actantes do agir linguageiro, além do suporte material, do gênero identificado dentro do arquiteyto e dos conhecimentos temáticos expressos no texto.

Quadro 03 - Condições de Produção. Fonte: MACHADO; BRONCKART (2009, p. 37)

Na análise do segundo nível, são identificados dados dos parâmetros organizacional, enunciativo e semântico. Com base em Machado e Bronckart (2009), os critérios de análise desses três níveis estão organizados no quadro 04 a seguir.

<b>Níveis de análise linguístico-discursiva do ISD</b>		
<i>1º Nível</i>	<i>2º nível</i>	<i>3º nível</i>
<i>Nível organizacional</i>	<i>Nível enunciativo</i>	<i>Nível semântico</i>
<p>1. <i>Organização temática</i>: plano textual global e temas.</p> <p>2. <i>Tipos de discursos</i>: segmentos que estabelecem diferentes relações com a situação de ação de linguagem e com as coordenadas gerais dos mundos discursivos: expor implicado conjunto, expor autônomo conjunto, narrar implicado disjunto, narrar autônomo disjunto.</p> <p>3. <i>Tipos de seqüências</i>: narrativas, injuntivas, expositivas, argumentativas, dialógicas</p> <p>4. <i>Mecanismos de textualização</i></p> <p>a) <i>Conexão</i>: progressão temática por organizadores textuais;</p> <p>b) <i>Coesão Nominal</i>: introduzem unidades de informação nova e asseguram as suas retomadas por séries de unidades ou processos anafóricos;</p> <p>c) <i>Coesão Verbal</i>: organizam a temporalidade dos processos por terminações verbais ou unidades temporais)</p>	<p>1. <i>Marcas de pessoa</i>: marcas explícitas - 1ª p. sing. ou pl., discurso dir./ind., aspas, ou marcas implícitas inseridas na fala do enunciador.</p> <p>2. <i>Modalizações</i>: contribuem para a coerência pragmática do texto; avaliações formuladas sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático.</p> <p>3. <i>Vozes</i>: entidades que assumem (ou a elas são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.</p>	<p>1. <i>Elementos do agir</i>:</p> <p>- As <i>razões</i>, podendo ser de ordem interna ou externa ao agir.</p> <p>- A <i>intencionalidade</i>: finalidades ou intenções individuais ou coletivas.</p> <p>- Os <i>recursos</i> para o agir: instrumentos/ferramentas ou as capacidades do agente, portanto recursos externos e internos, respectivamente.</p> <p>2. <i>Tipos de agir</i>:</p> <p>a) Agir como instrumento simbólico ou material</p> <p>b) Agir como processo mental</p> <p>c) Agir como atribuição de capacidade.</p>

Quadro 04 - Procedimentos de análise linguístico-discursiva do ISD. Fonte: (VALEZI, 2014)

Seguindo a orientação do quadro 03, a análise dos textos deste artigo utilizou ambos os tipos de contexto: mais amplo e imediato. Já orientando-se pelo quadro 04, os textos foram analisados a partir dos seguintes critérios: organização temática que se refere à infraestrutura textual, temas e mecanismos de textualização como: dêixis de 1ª. pessoa que revelam a atorialização; modalizações que revelam as avaliações do dizer e vozes enunciativas que marcam o discurso polifônico.

### **3. Representações sobre a atividade docente na educação profissional**

Neste tópico analiso os textos produzidos a partir da entrevista realizada com a PCM (professora colaboradora da pesquisa). Os temas gerados com esse instrumento semiótico que mediatizou a interação entre pesquisador e professora foram interpretados especialmente para a construção de representações sobre a formação do professor de língua portuguesa para o agir na educação profissional tecnológica. As representações em torno desse gênero de atividade, além de revelar o quanto é urgente a formação específica para esse contexto - de forma a desenvolver capacidades docentes específicas para os atuais professores e, principalmente, para os recém contratados - revelaram especialmente os motivos externos que levaram esta pesquisadora a reconhecer o quão necessário se faz promover ações intervencionistas no trabalho com a LP no contexto selecionado, especialmente utilizando-se de propostas filiadas à Didática das Línguas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), (NASCIMENTO, 2009).

#### **3.1 As condições de produção da entrevista**

##### **3.1.1 O contexto mais amplo da entrevista**

Em relação aos parâmetros constitutivos do mundo sociossubjetivo mais amplo em que a entrevista esteve situada, podemos afirmar que os textos produzidos com esse instrumento estão perfilados às coerções micro e macro institucionais que engendram o contexto socio-histórico dos agentes na instituição *locus* da pesquisa, um instituto federal de educação profissional.

Essas coerções, materializadas em textos prescritivos de autoria dos órgãos governamentais, estão presentes nas práticas discursivas da instituição, reveladas, por exemplo, nas mudanças de nome (Escola de Aprendizes Artífices, Escola Técnica Federal, Centro Federal de Educação Tecnológica, Instituto Federal) e na oferta de diferentes níveis de ensino e de cursos. Consequentemente, essas práticas discursivas semiotizadas em textos orais e escritos têm (re)construído as representações em torno da atividade de trabalho e do agir do professor diante dos seus novos contextos de atuação. E essas mudanças ocorridas ao longo de toda a história da rede federal de educação profissional no Brasil resultam das coerções do meio produtivo que atende às vozes sociais de grupos economicamente predominantes. Sabemos que as instituições escolares de um modo geral são pressionadas a se modernizarem diante das transformações sociais. No entanto, os sujeitos inseridos no contexto da educação profissional recebem uma coerção ainda maior das vozes representativas da ideologia capitalista, visto sua proximidade com as práticas sociais do mundo do trabalho.

Essas vozes podem ser identificadas desde o início da história da educação profissional no país, em 1909, textualizada, por exemplo, em um dos objetivos educacionais apresentados em documentos históricos: “munir o aluno de uma arte que o habilitasse a ganhar a vida e a se manter como artífice” (VALEZI, 2005). E 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, esteve sob as mesmas coerções

internacionais, especialmente atreladas a moldes europeus. Segundo Paula *et al* (1990), “o sistema de ensino ministrado na Escola de Aprendizes Artífices<sup>3</sup>, no período de 1910 a 1959 era desenvolvido com base no sistema educacional europeu”, com aulas de “cultura geral”, de disciplinas como “português, matemática, ciências físicas e biológicas” e de “cultura técnica”, com o desenvolvimento de habilidades relacionadas à tipografia, à marcenaria, à sapataria, à alfaiataria e à serralheria.

Diante desses fatores histórico-ideológicos que fazem mover as práticas sociais que permeiam os parâmetros reguladores da educação profissional no país, é possível compreender as motivações do governo federal em torno de suas políticas de constantes mudanças nas instituições federais de ensino profissional: tenta-se acompanhar o ritmo frenético das transformações tecnológicas e sua consequente demanda de mercado.

Conforme as práticas discursivas foram sendo alteradas em decorrência das mudanças histórico-sociais, novos sintagmas nominais foram sendo criados para comporem os diferentes nomes que assumiram a instituição. Mais do que dar um novo nome, era preciso implantar novos cursos, conforme os novos gêneros de atividade que surgem ou se remodelam pelos sistemas produtivos ao longo das mudanças socio-históricas. Como Escola de Artífices, a instituição formou profissionais para gêneros de atividades manuais, como marceneiros, por exemplo. De Escola Técnica Federal (ETF), transformou-se em CEFET<sup>4</sup>, em consonância às prescrições governamentais que exigiam a implantação de cursos de nível superior tecnológico como uma formação profissional para atender aos novos postos de trabalho criados com o avanço tecnológico. Com a recente transformação da instituição, cujo processo deu-se início em 2007, em resposta ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os Institutos Federais (IF) foram constituídos a partir da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica com as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais que já existiam no interior de vários estados brasileiros<sup>5</sup>. Assim, com a implantação dos IF, houve a expansão da educação profissional com o aumento de cursos e de vagas nos *campi* já existentes e nos demais que foram sendo inaugurados pelo interior dos estados brasileiros.

Além das coerções desse contexto macro-histórico-social de uma instituição federal de ensino, a entrevista envolveu agentes que estão inseridos em um coletivo de trabalho mais particularizado constituído pela área de conhecimento – os professores de português – os quais estão engendrados em inúmeras coerções relativas aos parâmetros teóricos e metodológicos constitutivos da formação inicial – Letras – e das prescrições tácitas advindas das vozes oficiais governamentais. Entre eles destaco os PCN/OCNEM e os livros didáticos. Os primeiros são instrumentos prescritivos que raramente se tornam temas de reuniões pedagógicas e encontros científicos promovidos pela instituição local, enquanto que os segundos são ferramentas que ocupam um espaço privilegiado nas mediações formativas na sala de aula, pois, como instituição pública, a instituição *locus* beneficia-se do PNLD/MEC<sup>6</sup> –

### 3.1.2 Contexto mais restrito da entrevista

<sup>3</sup> Primeiro nome dado às instituições de formação profissional, quando foram criadas em 1909 no Brasil.

<sup>4</sup> Frigotto *et al* (2005, p. 46-51) faz uma discussão sobre o período conturbado de transformação e de organização dos CEFET após o Decreto n. 2.406/97 que criou os cursos de tecnologia. Para o autor, esses cursos, como uma forma de elevar a escolaridade dos trabalhadores, seria uma forma de aliviar a “pressão sobre o nível superior”, pois “formariam profissionais de nível intermediário entre os engenheiros, voltados para as tarefas de concepção e planejamento, e os operários técnicos, voltados para as atividades de execução sob a base fordista”.

<sup>5</sup> Vale ressaltar que algumas instituições não acataram as exigências governamentais para mudarem de CEFET para IF, decidindo permanecer como CEFET, como é o caso de Minas Gerais e Rio de Janeiro. No grupo de instituições federais de educação profissional há ainda a UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) que, corajosamente, elevou-se à categoria de Universidade em 2005, depois de vários anos organizada como CEFET-PR.

<sup>6</sup> Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação.



Em relação ao contexto de produção mais restrito da entrevista, é possível identificar as coerções decorrentes de uma interação entre agentes sociais cujos objetivos são motivados por diferentes razões. De um lado a PP (professora pesquisadora), 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 a fim de contribuir com a formação docente do professor de língua portuguesa dos cursos profissionais de nível superior. Do outro lado a PCM, sujeito da pesquisa, que prontamente se dispôs a participar do processo desde o princípio. Embora haja a coerção própria de uma entrevista de pesquisa, há, por outro lado, a motivação interna para participar desse agir linguageiro.

No primeiro plano de análise, entre os parâmetros constitutivos do mundo físico, a entrevista foi realizada em uma sala de pesquisa do Departamento de Pós-Graduação da instituição lócus. Em relação ao parâmetro tempo, esse agir linguageiro realizou-se na data de 30 de março de 2012, e sua duração, entre gravações na filmadora e gravador eletrônico, mais as conversas informais introdutórias, totalizou 1h30min, aproximadamente. Durante todo o tempo da entrevista, a filmadora registrou a imagem da PCM, enquanto a PP encontrava-se ao lado, mas sem ser filmada. Ao fundo da sala havia mesas e computadores para uso dos professores pesquisadores, sendo que um deles, na 2ª metade da entrevista, ao chegar para desenvolver suas atividades, teve sua presença registrada em parte da imagem em conjunto com a PCM.

Como entrevistadora, a PP exerceu o papel social de pesquisadora em processo de doutoramento da área de linguagens e formação de professores. Suas representações centraram-se na realização de um encontro de coleta de dados sobre a formação e o agir docente de seu sujeito de pesquisa. Todavia, vale registrar que muitas representações sobre o agir da PCM já tinham sido construídas antes da entrevista, pela PP, no coletivo de trabalho, em atividades na instituição em cursos profissionais semelhantes, ou em atividades extraescolares, ou ainda em encontros informais. Embora entrevistadora e entrevistada compartilhassem muitos dados sobre si mesmas em outros agires de linguagem, a entrevista semiotizou representações que ainda não haviam sido construídas, como, por exemplo, a formação inicial e continuada da PCM e as angústias e empecilhos para o agir nos cursos de tecnologia da área de informática.

No papel discursivo de entrevistada, a PCM exerceu o papel social de professora colaboradora da pesquisa de doutoramento da PP, mas também revestiu-se no papel de professora de LP do curso de Tecnologia em Sistemas para Internet, enquadrando-se no cargo efetivo de Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Rede Federal de Educação Profissional e, por esse motivo, o gênero profissional que subsidia a sua existência (MARX, 2005) 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. A PCM possui formação inicial em Letras Anglo-Portuguesas, Especialização em Filosofia para crianças pela UFMT e Mestrado em Educação Pública, na área de Filosofia da Educação, pela mesma Universidade. A entrevistada iniciou sua carreira docente aos dezesseis anos e atuou em cursos de formação profissional em diversas modalidades, níveis e instituições, como em cursos de nível médio da área de administração na rede pública estadual, em cursos do SESI e em cursos de nível médio, técnico e tecnológico desde o ano de 1993, quando assumiu uma vaga de professor efetivo em uma escola agrotécnica no interior do estado. A partir de 1997 foi transferida para a atual instituição *lócus* da pesquisa.

### 3.2 A planificação da entrevista

A entrevista formal propriamente dita organizou-se 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 indicativos de admiração diante da fala da entrevistada, ou para a manutenção do diálogo, ou ainda por sintagmas adverbiais de confirmação da questão dada pela interação. Houve breves interrupções na sequência dos turnos de fala entre entrevistada e entrevistadora, quando tocava o celular da PCM.

### 3.3 Temas emergentes da entrevista

Este subtópico traz os textos e suas análises referentes aos seguintes temas: 1. Formação inicial da PCM para o agir docente na educação profissional; 2. Formação continuada da PCM para o agir especialmente na educação profissional; 3. Construção dos saberes científicos para a transposição didática (TD) dos objetos de ensino; 4. Processo de implantação dos cursos de Tecnologia na Instituição e os conflitos externos e internos.

#### 3.3.1 Formação inicial da PCM para o agir docente na educação profissional

Em relação ao tema sobre a formação inicial para o agir na educação profissional, os enunciados a seguir foram materializados a partir da seguinte questão apresentada pela pesquisadora: “Você teve alguma preparação pra trabalhar na educação profissional?”.

Com o sintagma pronominal “nenhuma” evidencia-se o efeito semântico da negação, revelando, assim, a ausência de formação específica para o trabalho na educação profissional. Essa ação singular da PCM evidencia uma voz implícita de um coletivo de trabalho que também não obteve formação para o agir nesse contexto profissional. No enunciado marcado pela dêixis verbal em 1ª pessoa “contei com minha experiência”, a PCM reforça que sua atorialização formativa dependeu dos modelos construídos individualmente em outras instituições escolares. Ao finalizar o excerto, a PCM modaliza seu dizer e ao mesmo tempo faz uma depreciação valorativa sobre a sua formação ao utilizar o sintagma “assim” triplamente enunciado.

*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 é::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 produção<sup>7</sup>. (PCM. 30/03/2012)*

Segundo a PCM, a competência profissional construída em serviço ocorreu em diversos momentos em sua carreira como docente. Ambos os excertos a seguir, por meio da dêixis de 1ª pessoa, enunciam marcas de atorialização da PCM em torno da formação de suas capacidades docentes e de um agir mediado por ferramentas contextualizadas ao “cotidiano do aluno”. Tanto os modelos de agir da disciplina de Inglês Instrumental, quanto a sua motivação individual para o agir, marcada por uma agentivação replicada no verbo “estudar”, e intensificada pelos modalizadores “muito” e “sempre” no enunciado “então eu estudava muito, eu sempre estudei

<sup>7</sup> 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.

muito”, tornaram-se pré-construtos para um agir docente filiado às especificidades de formação profissional e cidadã do discente no ensino de Língua Portuguesa.

*Excerto 1:* E uma coisa que acho assim que interferiu bastante na minha produção de material, porque na época havia críticas muito grandes a livros didáticos (...), eu procurava muito material diferente: é:é que em Inglês eu trabalhava muito com *inglês instrumental*. E era uma coisa nova e apesar do pouco conhecimento que eu tinha eu já:eu mesma já elaborava textos que tinha *a ver com o cotidiano do aluno*, textos pequenos que eu já levava pra sala de aula, que tinha a ver com a formação dele, pra ele aprender coisas como: é:qual curso que ele fazia//como se escrevia o nome do curso dele, em inglês, é:o ônibus que ele pegava, os nomes de ruas, avenidas, onde ele morava, coisas simples assim (...). (*PCM*. 30/03/2012)

*Excerto 2:* (...) Uma coisa que eu sempre procurei em Língua Portuguesa tanto no trabalho que eu fazia de 5 a 8, quanto na educação profissional era contextualizar, e contextualizar inclusive a gramática mesmo, *então eu estudava muito, eu sempre estudei muito* pra entender porque que a gramática era colocada daquela forma e quando eu explicava a gramática pro aluno eu explicava porque que ela tinha aquela classificação (...).(*PCM*. 30/03/2012)

Esse primeiro grande tema abordado neste trabalho revela as deficiências nas políticas de formação específica para os professores que ingressam na educação profissional. Na área 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 ao longo de sua carreira acadêmica ou de escassas experiências adquiridas em gêneros profissionais semelhantes à atividade docente (BAZZO, 2010). Na área de humanas, temos licenciados, com títulos de especialistas, mestres ou doutores, cujos modelos de agir foram estabelecidos no contexto acadêmico, 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 a sua formação em Letras foi uma das exigências para sua inserção na instituição à época do concurso. Além da graduação, seu curso de Especialização e de Mestrado são requisitos que atendem às prescrições estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares de Nível Tecnólogo, a qual textualiza que “para o exercício do magistério nos Cursos Superiores de Tecnologia, o docente deverá possuir a formação acadêmica exigida para a docência no nível superior (...)” (BRASIL, 2002, p. 57).

Entretanto, sua pós-graduação, Especialização em Filosofia para Crianças e Mestrado em Filosofia da Educação, necessárias tanto para sua manutenção e progressão na carreira profissional dentro da instituição, como também primordiais para o desenvolvimento de suas capacidades docentes, não atendem às especificidades para o agir no trabalho no contexto profissional. Assim, sem formação inicial para atender às especificidades para o agir na educação profissional, coube a ela, então, desenvolver suas capacidades docentes para isso, a partir de uma busca motivada mais por razões internas que garantam melhorias ao seu trabalho do que por razões externas proporcionadas institucionalmente.

### 3.3.2 Formação continuada da PCM para o agir na educação profissional

E a formação continuada? Como têm sido desenvolvidas e internalizadas as capacidades para a docência na educação profissional? Eis a seguir três constatações reveladas por esse sujeito singular para o agir do professor a respeito desse segundo tema que está sendo abordado neste trabalho.

A primeira constatação em torno da formação continuada diz respeito às capacidades docentes que são internalizadas em experiências anteriores. Conforme está textualizado nos dois

excertos a seguir, os relatos de experiências da PCM na educação profissional no início de sua carreira profissional trazem implicações sobre modelos de agir mais afinados ao contexto da educação profissional. O primeiro deles faz referência à sua atuação como professora substituta em um curso de “administração” de nível médio, o segundo faz duas referências: à instituição Sesi<sup>8</sup> e a um projeto de atendimento a “alunos trabalhadores”, considerados, pelo enunciado “então já era educação profissional”, como pertencentes ao mesmo contexto de ensino.

*Excerto 01: Eu comecei no curso técnico em administração que eu fui substituir uma professora que tinha tido nenê. (...) Como eu tinha licenciatura curta. E as professoras que tinham sido minhas professoras sabiam que eu era mais ou menos em português. Aí me convidaram. (...) E foi muito difícil, porque era um curso que já tinha alunos mais...mais velhos (...)(PCM. 30/03/2012).*

*Excerto 2: Eu fui do Sesi pra uma outra escola lá de Várzea Grande chamada Licínio Monteiro. Lá eu fiquei durante esse projeto, durou 4 anos, eu fiquei 3 anos no projeto. E foi muito enriquecedor, porque a gente discutia muito, já eram alunos trabalhadores, então já era educação profissional (...)(PCM. 30/03/2012).*

A segunda constatação a respeito da formação continuada para a docência na educação profissional revela que as capacidades para o seu agir são internalizadas nas ações singulares de sala de aula e por razões e motivações internas, mesmo que tenha havido transformações históricas ao longo da história da instituição. Conforme o excerto a seguir, a agentividade da 1ª pessoa, textualizada repetidamente pela PCM, indica que ela continua a trabalhar motivada por questões internas e não por transformações governamentais. Os elementos de um agir individualizado são presentificados pela dêixis "eu" e pelo sintagma adjetival “pessoal” que se materializa na voz da PCM.

*O Lula entrou, desmontelou novamente. E eu, eu não vejo, eu acho que eu continuo trabalhando do mesmo jeito por uma questão pessoal, não que eu tive uma preparação pra isso. (PCM. 30/03/2012)*

E, por último, a terceira constatação sobre a formação continuada revela que as capacidades docentes em especial são construídas no coletivo de trabalho, na transmissão entre pares (BULEA, 2010) mais experientes ou em encontros coletivos informais. No excerto a seguir, ao abordar a experiência em outros cursos de tecnologia, em especial nos cursos da área de informática, a PCM, distacia-se da ação temporal realizada com a PP por meio da dêixis de 3ª pessoa “até a professora Suzana” e pelo sintagma verbal “deu algumas dicas” faz referências a essa transmissão entre pares, visto que a PCM estava retornando de um período de afastamento da instituição.

*Na informática a experiência foi mais ou menos assim também, que aí eu utilizei, é::trabalhei também com projeto, até a professora Suzana<sup>9</sup>, na época que eu retornei, me deu algumas dicas, ela trabalhou com um artigo científico que trabalhava sobre letramento digital. (PCM. 30/03/2012)*

<sup>8</sup>O Sesi está vinculado ao Sistema S que corresponde ao grupo de instituições de Formação Profissional de Nível Técnico que visam atender à indústria, ao comércio e serviços, e ao meio rural. Esse sistema reúne instituições conhecidas no Brasil como SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas).

<sup>9</sup> Nome fictício da professora citada.

Esses enunciados de um sujeito singular textualizam que a formação para a docência na educação profissional é representada por ações especialmente realizadas individualmente e resultam de motivações e razões internas. Mas há, também, representações em torno de ações que se realizam entre os pares do coletivo de trabalho. Vale ressaltar que não foram mencionados eventos sistematizados institucionalmente.

### 3.3.3 Construção dos saberes científicos para a transposição didática (TD)

E como são construídos os saberes científicos da área específica para a transposição didática dos objetos de ensino? Eis as representações desse sujeito singular para o agir do professor da educação profissional tecnológica em relação a esse terceiro tema analisado nos enunciados coletados pela entrevista.

No excerto a seguir, a PCM materializa representações que revelam o atravessamento de vozes governamentais ao fazer referências aos documentos oficiais “PCN” que lhe trouxeram representações sobre “a teoria dos gêneros”. Além disso, as capacidades docentes da professora foram construídas pela instrumentalização de dispositivos semióticos que comumente mediatizam o agir do professor, os “livros didáticos”, inclusive no nível superior. Em “melhoraram muito” há o emprego do modalizador “muito” que intensifica a ação verbal apreciativa do verbo “melhoraram” em relação ao instrumento “livro didático”. Vale ressaltar que a voz coletiva surge na voz desse sujeito singular pelo sintagma “a gente”, revelando que os livros didáticos fazem parte das representações coletivas.

Eu penso que foi com os *PCN* a teoria de gêneros (...) É, que foi com os *PCN* e foi a partir do momento também que começaram a vir esses novos livros didáticos, teve um momento na década de 90, 95, *que os livros didáticos melhoraram muito de qualidade em termos de língua portuguesa*. Embora talvez não tivesse ainda falando de gêneros, mas já estava vindo sequências de textos e *a gente* percebia que essas sequências já eram modelos protótipos, pro aluno observar. (...) Foi com os *PCN*. (...) (PCM. 30/03/2012)

Sobre os saberes científicos que subsidiam seu agir, a PCM revela suas filiações às teorias de gêneros e de discurso. Utilizando-se de um modalizador subjetivo “assim” (FAIRCLOUGH, 2001), no excerto 1, a PCM assume uma atitude psicológica diante de sua afirmação de que é filiada à teoria da “análise do discurso”, devido às especificidades de seu agir docente centrado na análise de textos. Entretanto, ao desenvolver o tema sobre o ISD, no excerto 2, a PCM revela que sua formação nas bases teóricas tanto da linha do ISD quanto das demais linhas teóricas que abordam gêneros e discursos ainda continua deficitária, conforme está posto no enunciado “pra mim eu não defino muito bem não”.

*Excerto 1:* (...) É:: no meu caso eu acho que eu, eu saltei assim da *análise do discurso* que já tinha essa questão de analisar o texto com alguns enfoques que era análise de texto e que você podia analisar textos do mesmo tipo usando a mesma análise. (PCM. 30/03/2012)

*Excerto 2:* Eu faço ainda muita confusão e faço mesmo, precisaria ter um estudo bem legal, teórico pra entender isso. Não separo muito bem e acho que dá pra usar as 3 teorias juntas, eu preciso usar, talvez porque eu não tenha conhecimento. (...) Então acho que eu faço aportes tanto de análises discursivas quanto do ISD:: (...) quanto de gêneros, *pra mim eu não defino muito bem não*. (PCM. 30/03/2012)



E o que fazer para resolver os problemas de formação sobre os saberes a ensinar? Na voz da PCM surge a luta por uma formação sistematizada, ou pelo menos “reuniões” a fim de desenvolver capacidades para o trabalho com os gêneros e, assim, promover certo “nivelamento” de teorias, conforme aparece no excerto a seguir. No modalizador deôntico “É preciso”, a PCM representa a voz social que anseia por eventos de formação.

*PCM: (...) Agora o que fazer pra nivelar essa questão teórica, eu acho que é preciso fazer algo, pra fazer isso, agora o que fazer, seria cursos de qualificação pros professores ou seria, que eu vejo com mais::melhor olhos::é::uma reunião em que se nivelasse determinadas teorias: a língua portuguesa, que todos os professores são unânimes em afirmar que é necessário pra tudo. (PCM. 30/03/2012)*

Pelos textos produzidos, alguns dispositivos governamentais, como os PCN, e os livros didáticos formam as representações relativas à internalização de saberes desse sujeito singular. No entanto, as representações referentes à construção de saberes sobre as teorias de gêneros indicam que eles ainda não foram internalizadas por completo para que haja um trabalho adequado na transposição didática. Surge, então, um clamor para que se efetivem eventos de formação no coletivo de trabalho, mesmo que eles sejam realizados em reuniões internas dos professores de língua portuguesa da instituição e assim haja uma socialização de teorias para que o trabalho com os gêneros de texto seja mais equânime.

### 3.3.4 Implantação dos cursos de tecnologia na instituição: conflitos internos e externos.

Para desvelar o quarto tema que trata especialmente dos conflitos que surgem quando se implanta um novo curso na instituição em decorrência das determinações governamentais, a seguir têm-se a interpretação dos enunciados que registram o processo de inserção desse sujeito singular na educação profissional tecnológica. Nos textos recortados surgem representações que revelam os momentos de conflitos gerados pelas coerções das práticas ideológicas da alta modernidade, as quais têm construído a história da educação profissional no país e, conseqüentemente, da instituição *locus* da pesquisa.

Primeiramente, nos excertos a seguir, na voz da PCM atravessam as coerções sócio-históricas que engendraram o período em que os cursos foram implantados em toda a rede federal de educação profissional no país. Na fala da PCM, atravessam vozes sociais que eram evidenciadas nas práticas discursivas locais e que motivaram os conflitos e os estresses do professor diante da implantação de uma modalidade educacional totalmente desconhecida dos agires coletivos da instituição. Com o modalizador “grosso modo”, a PCM introduz a expressão do senso comum “veio de cima pra baixo” para sintetizar a ação governamental coercitiva, a qual é reforçada, ainda, pelo enunciado “a escola foi obrigada a implantar, não teve escolha”, cujos modalizadores deônticos “foi obrigada” e “não teve” revelam uma ação impositiva no processo de criação dos cursos de tecnologia. O sintagma nominal “Fernando Henrique” textualiza o parâmetro contextual temporal mais amplo dessas prescrições governamentais.

*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. (PCM. 30/03/2012)*

Nos excertos 1 e 2 a seguir, a PCM desenvolve o tema inicialmente utilizando o sintagma “ninguém”. Pela representação da professora, havia um total desconhecimento do modelo a ser implantado e, mesmo que tenha havido reuniões que objetivaram a planificação da

educação tecnológica na instituição, pelo sintagma metafórico “balaio de gato”, a professora revela que o período foi conflituoso. Para ela, os representantes do MEC que apresentaram o novo “modelo” importado da “França” ou dos “Estados Unidos” não haviam internalizado adequadamente os conceitos que subsidiariam a construção do currículo dos cursos de tecnologia, conforme está materializado no enunciado “eles tinham uma noção muito vaga na verdade do que era o modelo”. No excerto 2, tem-se o atravessamento da voz das instâncias públicas e a coletivização do dizer. Utilizando-se da dêixis de 1ª pessoa do plural, “nós éramos tidos”, a PCM representa a voz coletiva de professores que eram acusados de não aceitarem as mudanças. No entanto, sua representação revela que o conflito gerado pela implantação do novo modelo não decorria da negação a ele, mas sim da “forma” como o processo estava sendo conduzido e da ausência de definições teóricas claras, pois, para a professora, “um pouco da teoria” é necessária para “trabalhar na prática”. Assim, coerções internacionais que impõem modelos de agir importados geram conflitos internos e externos nas instituições brasileiras em decorrência da falta de prescrições bem definidas pelos seus idealizadores.

*Excerto 1:* 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:: (...) 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, que hoje eu nem me lembro mais os nomes, *mas estiveram na França, foram pra França, foram pra::pros 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. 30/03/2012)

*Excerto 2 :* 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 na verdade a gente não estava contra a mudança, *a gente estava contra a forma como a mudança tava sendo encaminhada*, porque nem sequer as pessoas que estavam coordenando sabiam o que queriam, sabiam como que ia ser implantada, simplesmente diziam que deveria ser adequada à realidade brasileira. (PCM. 30/03/2012)

Na implantação da Educação Profissional Tecnológica, surge o novo modelo organizado por competências e habilidades e, nesse processo, surgem novos conflitos, especialmente pelas falhas nas prescrições de instâncias superiores, como já mencionado. Sob a forma linguística de um discurso direto, tem-se a voz de uma entidade humanizada representativa do governo federal, introduzida pelo sintagma verbal dicendi “disseram” na fala da PCM. A voz da hegemonia capitalista atravessa essa fala nos sintagmas que trazem os parâmetros temporais do contexto mais amplo de produção “Na época (...) Paulo Renato” e nos sintagmas “formação rápida” e “quantidade”. Esses enunciados revelam representações em torno de modelos educacionais que atendem aos anseios dos grupos sociais defensores do capital, pois cursos organizados em módulos e competências evidenciam uma profissionalização quantitativa e rápida para atender aos meios de produção. A própria mudança linguística de “disciplina” para “habilidades e competências” revela a coerção internacional materializada nas práticas linguageiras de defensores do capital. A disciplina de Língua Portuguesa, tanto em cursos de nível técnico quanto de nível superior tecnológico, foi designada, em um certo período na instituição *locus*, de habilidade.

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: 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? (PCM. 30/03/2012)

Assim, os textos analisados sobre esse quarto e último tema revelam representações sobre os intensos embates surgidos no coletivo de trabalho no processo de implantação dos novos cursos de nível superior tecnológico. As imposições governamentais imprecisas e baseadas em modelos importados são responsáveis pelos conflitos externos e internos. E os professores, imersos nesse contexto educacional mais propenso à implantação de cursos para atender à produção de mão de obra para o trabalho, lutam para receberem uma formação adequada com orientações teóricas e práticas claras. Eis, então, um aumento na carga de trabalho do professor: internalizar, isoladamente e no percurso do agir, as novas capacidades docentes para o agir nos novos contextos de ensino.

### Considerações Finais

O arcabouço de textos apresentados neste artigo revelam as representações relativas às estruturas individuais e sociais construídas nos e pelos contextos sócio-históricos e culturais. Inicialmente sobre as representações individuais, é mister destacar a agentivação nas ações linguageiras da PCM. O emprego reiteradamente da dêixis de 1ª. pessoa do singular nos enunciados analisados revela um sujeito que tem protagonizado a construção de seus saberes para a docência, ou seja, suas capacidades para o agir em consonância com as especificidades da educação profissional têm sido desenvolvidas predominantemente a partir de uma imagem de si mesmo, de seu mundo subjetivo (HABERMAS, 1987 *apud* BRONCKART, 2008). Assim, as representações mostram que as falhas na formação inicial da professora foram resolvidas com ações individualizadas que se efetivaram a partir de razões internas, as quais a motivaram a desenvolver suas capacidades para o agir desde as suas primeiras experiências como docente.

Em se tratando das representações em torno da formação continuada, a PCM, além de se apropriar de saberes docentes pelo fazer em serviço e em ações individuais, recorreu ao coletivo de trabalho, na transmissão entre pares (BULEA, 2010), indicando que a interação com o outro dentro do contexto socioprofissional também foi responsável pela apropriação de novos saberes e para a revisão e reorganização de competências. A formação continuada tanto se construíram a partir de representações do mundo subjetivo desse sujeito singular quanto por representações advindas de interações coletivas.

Sobre a construção de saberes para a transposição didática, os textos revelaram representações que acionaram símbolos do mundo social da agente-professora, regulado por prescrições institucionizadas pelas instâncias públicas e privadas, pois foram mencionados instrumentos como os PCN e os livros didáticos, os quais comumente mediatizam o agir docente. Entretanto, em se tratando de algumas teorias provenientes do mundo social acadêmico, as representações indicam que ainda não houve internalização, ou seja, a gênese instrumental de conceitos que subsidiam o trabalho com gêneros de texto não se efetivou, pois há "ainda muita confusão". Essa representação do agir da professora confirma o que diz

Machado (2009) sobre as dificuldades dos professores de se apropriarem da noção de gêneros, especialmente porque os próprios especialistas da comunidade científica não chegaram a um consenso. Essa discordância em relação aos conceitos especialmente sobre gêneros de texto pode ser identificada no significativo número de publicações em torno desse tema e dos grupos de pesquisas que defendem diferentes abordagens teóricas, podendo ser elas filiadas à sociosemiótica, à sociorretórica ou, ainda, ao interacionismo sociodiscursivo, como pode ser constatado na publicação de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005).

Diante disso, a PCM revela seu anseio: eventos de formação para "nivelar" conceitos, uma proposta que encontra respaldo em Bronckart e Bulea-Bronckart (2015, p.19). Os autores propõem, como um objeto para eventos de formação de professores, a explicitação da "pertinência intrínseca dos diversos processos de classificação dos gêneros e das dificuldades inerentes a essa classificação". Sejam eventos internos, reuniões de professores ou eventos institucionalizados, essa é uma forma de oferecer aos professores espaços interacionais para a apropriação de saberes, de maneira que esse agente educacional conquiste sua autonomia em relação aos dispositivos didáticos e, também, adquira maior domínio teórico-prático para mediar suas ações em sala de aula.

Ressaltamos que a formação continuada que se efetiva pelo agir individual é importante e efetiva, mas não pode ser a única. É necessário que haja programas de capacitação institucionalizados para inserir os professores, em especial, no contexto da educação profissional, especialmente para os recém-chegados à instituição, de forma a desenvolver capacidades docentes para o agir e diminuir as angústias e o estresse de ter que internalizar novas capacidades docentes de forma isolada.

Finalmente, as representações em torno da implantação dos cursos de tecnologia na instituição lócus revelam que a PCM acionou elementos do seu mundo físico e social (HABERMAS, 1989), como as prescrições institucionais e os valores socioideológicos impostos pelas instâncias públicas. Primeiramente houve imposições governamentais de modelos educacionais importados que ainda não haviam sido totalmente assimilados pelos representantes que vieram, à instituição, implantar o novo nível de formação profissional. Eis que surgem os conflitos internos e externos em decorrência tanto da ausência de prescrições bem definidas quanto pelo jogo de interesses de grupos sociais que representam o capital e cuja voz se materializa nas práticas languageiras das instituições governamentais.

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. Portanto, pela linguagem, ou seja, pelas ações verbais, foi possível conhecer como têm sido construídas as representações em torno do professor desse contexto educacional e, com elas, é possível promover ações intervencionistas e de formação para que tanto a carga de trabalho desse profissional seja amenizada quanto os resultados na formação do estudante atendam a uma formação humana e técnica/tecnológica adequada para o mundo do trabalho.

### **Representations about the work of the teaching of Portuguese language in the context of professional education in texts produced by a singular subject**

**ABSTRACT:** This article discuss the topic of language and teaching work based on representations constructed in texts that approach about formation and action of a singular subject introduce in the professional education context. The research is related to Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2008) and the texts analyzed come from a semi-structured interview. The results reveal the challenges, conflicts and specificities of the actions of the Portuguese language teachers who work in the professional formation courses and also they demonstrate the

urgency to promote events that develop capacities for the action of the teacher involved with the professional education.

KEYWORDS: Teaching work, professional formation, Professor's formation .

## Referências Bibliográficas

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.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº 29/2002. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer292002.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer292002.pdf). Acesso em 08 set. 2011.

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.

\_\_\_\_\_; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

\_\_\_\_\_. *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.

\_\_\_\_\_. *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.

\_\_\_\_\_. BULEA-BRONCKART. Prefácio. In: LEURQUIM, Eulália; COUTINHO, Maria Antônia; MIRANDA, Florência (orgs.). Campinas - SP: Mercado das Letras, 2015.

BAZZO, Walter Antonio. *Ciência, Tecnologia e Sociedade: e o contexto da educação tecnológica*. 2. ed. rev. e atual. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

BULEA, Ecaterina. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. (Trad.) Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2010.



CLOT, Yves. *Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva*. Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. *A Função Psicológica do Trabalho*. 2. ed. (Trad.) Adail Sobral. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). *Estudos da Linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

\_\_\_\_\_. (org.). *Atividade Docente e Desenvolvimento*. Campinas - SP: Pontes Editores, 2011. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 16)

FAITA, 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: Eduep, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. (Coord. Trad.) Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* Concepções do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

MACHADO, Anna Rachel (org.). *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduep, 2004.

\_\_\_\_\_; 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.

\_\_\_\_\_. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, Anna Rachel. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. (Orgs.) Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lília Santos Abreu-Tardelli. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. (Orgs.) Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lília Santos Abreu-Tardelli. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D'Orange. (orgs.) *O Professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MARX, Karl. *O capital*. Edição Compacta. (Trad.) Klaus Von Puschen. São Paulo: Centauro, 2005.

MOLL, J. (org.) *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiree. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

PAULA, E. S. et al. *Relatório dos estudos realizados sobre a organização didática da Escola Técnica Federal de Mato Grosso*. Cuiabá-MT: MEC/SESG – ETF-MT, 1990.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. (Trad. e org.) Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.

VALEZI, Sueli Correia Lemes. *O Ensino de Língua Portuguesa em cursos técnicos no CEFET-MT: o conflito entre as vozes dos professores*. 2005. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2005.

\_\_\_\_\_. *O Agir do Professor de Língua Portuguesa na Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior: a linguagem construindo a atividade docente em contexto mediado por*

*ferramentas semióticas e tecnológicas*. 2014. 357f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)  
– Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2014.