

ELIANA MORAES DE ALMEIDA ALENCAR

**O TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE MATO
GROSSO: dos textos prescritivos ao agir reconfigurado
nos textos dos professores**



ARARAQUARA – S.P.
2014

ELIANA MORAES DE ALMEIDA ALENCAR

**O TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE MATO
GROSSO: dos textos prescritivos ao agir reconfigurado
nos textos dos professores**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Prof^a Dr^a Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira

ARARAQUARA – S.P.
2014

ELIANA MORAES DE ALMEIDA ALENCAR

O TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE MATO GROSSO: dos textos prescritivos ao agir reconfigurado nos textos dos professores

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Prof^a Dr^a Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira

Data da defesa: 27/05/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a Dr^a Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Prof^a Dr^a Marina Célia Mendonça
UNESP/Araraquara-SP

Membro Titular: Prof^a Dr^a Lília Santos Abreu -Tardelli
UNESP/Ribeirão Preto-SP

Membro Titular: Prof^a Dr^a Maria Izabel Rodrigues Tognato
UNESPAR/FECILCAM/ Campo Mourão - PR

Membro Titular: Prof^a Dr^a Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld
UNESP/Araraquara-SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Àquele que sempre foi a razão de tudo: meu amado Rei e Senhor, ao meu querido esposo e à minha família, todos que de uma forma ou de outra deram sentido a minha existência.

"Porque os meus pensamentos não são os vossos pensamentos, nem os vossos caminhos os meus caminhos, diz o Senhor.

Porque assim como os céus são mais altos do que a terra, assim são os meus caminhos mais altos do que os vossos caminhos, e os meus pensamentos mais altos do que os vossos pensamentos.

Porque, assim como desce a chuva e a neve dos céus, e para lá não tornam, mas regam a terra, e a fazem produzir, e brotar, e dar semente ao semeador, e pão ao que come,

Assim será a minha palavra, que sair da minha boca; ela não voltará para mim vazia, antes fará o que me apraz, e prosperará naquilo para que a enviei".

Isaías 55:8-11

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço a Deus que me amou com amor leal e eterno, que me permitiu não somente viver, mas realizar sonhos.

Ao meu amado esposo Francisco Diogo A. de Alencar, metade de mim, minha outra parte. Como um que somos, vivemos as mesmas lutas e dificuldades. Juntos choramos, sorrimos e realizamos sonhos.

Aos meus pais, Jacira Moraes de Almeida e Manoel Gonçalves Almeida, que me inspiraram a amar o conhecimento e as “letras”, a persistir diante das adversidades e a acreditar que a educação transforma a vida das pessoas. Aos meus irmãos que sempre estarão em meu coração: Fabrício, Marcelo, Lilian, Cleiton e Elizangela.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira, a quem admiro muito, por ter me acompanhado durante toda essa longa jornada, interagindo e possibilitando situações de inestimável valor, favorecendo, dessa maneira, não somente a construção de conhecimentos, mas a minha transformação enquanto pesquisadora.

À mãe do meu esposo, Maria da Glória Ribeiro Alves, a qual sempre me apoiou em todos os momentos. A Dayane e Aroldo, casal especial que faz diferença na minha vida.

Às minhas amigas, Josenice Mendes, Conceição Antonio, Sonia A. da Silva, Elba Regina Ferreira, Ana Maria Riciolli e todas as minhas colegas da docência no ensino médio e superior.

Aos professores da SECITEC representados pelas figuras dos meus queridos colegas Bruna Figueiredo, Walbar, Loraci, Pollyana e tantos outros que constroem todos os dias nossa história.

Aos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica do estado do Mato Grosso, por todas as contribuições e pelas lutas que vencemos juntos.

“A análise do trabalho visa sempre, de todo modo, *compreender para transformar*”.

Yves Clot (2007, p. 11)

RESUMO

Depois de vários anos acompanhando a atuação de professores no contexto da Educação Profissional Técnica de nível médio, no Estado de Mato Grosso, emergiram questões junto ao coletivo de trabalho percebidas pelos docentes em relação à constituição do seu próprio agir. Entende-se que para compreender o trabalho do professor da Educação Profissional e Tecnológica, a fim de possibilitar uma consciência maior daqueles que o realizam, é preciso avaliar as práticas linguageiras que materializam os elementos do agir docente, pressupondo que através dos textos podemos entrever como se constitui esse agir prefigurativo e como se caracteriza o “métier” do professor. Dessa maneira, esta pesquisa se inscreve no campo da Linguística Aplicada e tem como foco o agir docente (re)configurado nos textos institucionais (prescritivos) e nas produções textuais dos professores em um procedimento conhecido como Instrução ao Sósia – IAS (ODDONE, 1981; CLOT, 2007; BULEA, 2010). Por meio dos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2004, 2006, 2009), além de reflexões e contribuições sobre a atividade de trabalho, com instrumentos da Psicologia do trabalho no quadro da Clínica da Atividade (CLOT 2001, 2007, 2010), seguindo o caminho proposto pelo Grupo ALTER/CNPQ (MACHADO, 2004, 2009) buscou-se realizar um levantamento das representações sobre os elementos constitutivos desse agir. Foram selecionados três textos institucionais: o contrato de trabalho, o Regimento Interno e a Organização Didática, paralelamente aos textos de IAS. As análises abrangeram três níveis dos textos: organizacional, enunciativo e semântico (figuras do agir), respaldadas por dois programas de análise linguística e semântica: *AntConc* e *Tropes (Zoom)*. A pesquisa visou a análise das representações a respeito do trabalho do professor de EPT construídas nos e pelos textos que tratam do seu trabalho, a saber, textos que prefiguram seu agir ou textos prescritivos, a partir da análise da arquitetura interna e das figuras de agir mobilizadas por eles. Do mesmo modo, por meio da análise dos elementos constitutivos do agir prefigurativo do professor nos textos de instrução ao sósia, buscamos identificar a interferência das prescrições no agir do professor da EPT. Os resultados no conjunto dos três documentos apontaram que as prescrições repercutem sobre o trabalho representado nos textos dos professores. Em relação às categorias propostas por Bulea & Fristalon (2004), foram verificadas a ação canônica no contrato de trabalho e no Regimento Interno evidenciando a intenção de que os indivíduos adotem formas de agir determinadas pelas imposições contratuais ou pelo sistema organizacional da instituição escolar. Nas Instruções ao Sósia, no quadro do discurso interativo, a figura da ação experiência foi identificada, representando simultaneamente constituintes estáveis, de forte recorrência, pertinentes ao gênero de atividade docente, assim como traços e características dos próprios actantes. As principais figuras do agir identificadas foram, respectivamente: o agir com instrumentos simbólicos e materiais, o agir linguageiro direcionado a outros e o agir cognitivo, os quais denotam as dimensões mobilizadas (cognitivas, físicas, afetivas, linguageiras) num aspecto individual ou orientado para o coletivo. A experiência vivenciada na pesquisa pretendeu servir de instrumento ao desenvolvimento da consciência dos sujeitos e, conseqüentemente, da própria pesquisadora, no momento em que estes voltam-se para sua atividade com a perspectiva de um novo contexto que determina sua relação com o trabalho e reconfigura seu agir, colocando-os como protagonistas das transformações vindouras.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Trabalho do professor. Educação Profissional.

RÉSUMÉ

Plusieurs années d'observation dans un lycée professionnel de l'état du Mato Grosso ont permis d'identifier les questions liées au travail collectif des enseignants à propos de leur agir. Afin de comprendre le travail des professeurs des lycées d'enseignement technique et professionnel et d'améliorer leur conscience de travail, les pratiques langagières qui matérialisent les éléments de l'agir de l'enseignant doivent être évaluées, en supposant que l'analyse des textes permette de saisir comment cet agir préfiguratif se constitue et comment le métier de professeur se caractérise. Ainsi, cette recherche s'inscrit dans le champ de la Linguistique Appliquée et traite de l'agir de l'enseignant, tel qu'il est (re)défini dans les textes institutionnels (prescriptifs) et dans les productions textuelles des professeurs, selon une méthode appelée « des instructions au sosie » (ODDONE, 1981; CLOT, 2007; BULEA, 2010). Une relevée des représentations sur les éléments constitutifs de l'agir de l'enseignant a été réalisée en suivant la ligne de recherche du Groupe ALTER/CNPQ (MACHADO, 2004, 2009) qui se base sur les concepts théoriques et méthodologiques de l'interactionnisme socio-discursif (BRONCKART, 2004, 2006, 2009), sur les réflexions et les contributions à propos de l'activité de travail et qui a recours aux outils de la psychologie du travail dans le cadre de la Clinique de l'Activité (CLOT 2001, 2007, 2010). Conjointement aux textes de IAS, trois textes institutionnels ont été sélectionnés: le contrat de travail, le règlement interne et l'Organisation Didactique. Les analyses comprennent trois niveaux de textes: organisationnel, énonciatif et sémantique (les figures de l'agir), approuvés par deux programmes d'analyse linguistique et sémantique: *AntConc* et *Tropes (Zoom)*. L'objectif de la recherche était d'analyser, à partir de l'examen de l'architecture interne et des figures de l'agir mobilisées par les textes, les représentations à propos du travail du professeur des lycées d'enseignement technique et professionnel, qui sont construites dans et par les textes traitant de son travail, à savoir les textes qui préfigurent son agir ou qui sont prescriptifs. De la même façon, l'interférence des prescriptions dans l'agir du professeur des lycées d'enseignement technique et professionnel a été identifiée par l'analyse des éléments constitutifs de l'agir préfiguratif de l'enseignant dans les textes « des instructions au sosie ». Les résultats des trois documents ont montré que les prescriptions réverbèrent sur le travail présenté dans les textes des enseignants. Selon des catégories proposées par Bulea & Fristalon (2004) l'action canonique dans le contrat de travail et dans le règlement interne a été vérifiée pour mettre en évidence l'intention d'adopter formes d'agir déterminées par les impositions contractuels ou par le système organisationnel de l'institution scolaire. Dans le cadre du discours interactif, la figure de l'action expérience a été identifiée, par les « instructions au sosie », comme un représentant au même temps des constituants stables de forte récurrence, pertinents au genre d'activité de l'enseignant, et des traits et des caractéristiques des actants lui-même. Les principales figures de l'agir identifiées ont été, respectivement: l'agir avec les instruments symboliques et matériels, l'agir langagière directionné aux autres et l'agir cognitive qui dénotent les dimensions mobilisés (cognitives, physiques, affectives, langagières) dans un aspect individuel ou orienté vers le collectif. L'expérience vécue dans la recherche a voulu servir d'instrument de développement de la conscience des sujets et conséquemment de la chercheuse elle-même, dans le moment où ils se tournent pour son activité de la perspective d'un nouveau contexte qui détermine son relation avec son travail et qui réconfigure son agir, en le mettant comme protagoniste des transformations venues.

Mots-clés: Interactionnisme Sociodiscursif. Travail du professeur. Agir représenté. Éducation Professionnelle. Textes prescriptifs. « Instructions au Sosie ».

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura Administrativa e organizacional da SECITEC-MT	42
Figura 2 – Estrutura Administrativa e organizacional das Escolas Técnicas Estaduais da rede	46
Figura 3 – Lotacionograma SECITEC-MT 2013	46
Figura 4 – Lotacionograma SECITEC-MT 2013, quadro de servidores cedidos	47
Figura 5 – Lotacionograma SECITEC-MT, 2013. 4º Trimestre	47
Figura 6 – Servidores Cedidos no 4º Trimestre	47
Figura 7 – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.	49
Figura 8 – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Descrição do Curso Técnico em Comércio.	49
Figura 9 – Agentes envolvidos na produção do texto	82
Figura 10 – Os três estratos do Folhado Textual	84
Figura 11 – Esquema de uma atividade de trabalho simples	98
Figura 12 – Esquema do trabalho do professor em sala de aula	100
Figura 13 – Dados Estatísticos do município. ETE 1	112
Figura 14 – Dados Estatísticos do município. ETE 2	113
Figura 15 – Universos de referência 1 e 2 – ocorrências mais relevantes	139
Figura 16 – Gráfico de esferas dos universos de referência 1 e 2 – ocorrências mais relevantes	141
Figura 17 – Todas as categorias indicadas na análise do <i>Tropes</i>	145
Figura 18 – Ocorrências das modalizações. Dados do <i>software Tropes</i>	154
Figura 19 – Regimento Interno completo – Universo de referência 1 – ocorrências mais relevantes	166
Figura 20 – Regimento Interno completo – Exemplo de Relações de palavras em uma dada ordem ou conjunto	167
Figura 21 – Regimento Interno – Universo de referência 1 e 2	169
Figura 22 – Regimento Interno – Categorias de palavras no <i>software Tropes</i> no documento completo	171
Figura 23 – Fragmento de análise do Regimento Interno – Ocorrências de conectores no <i>software AntConc</i>.	174
Figura 24 – Análise de Fragmento do Regimento Interno– Ocorrências de verbos	175

no software *Tropes*

Figura 25 – Organização Didática - Universo de referência 1 e 2	189
Figura 26 – Gráfico do Universo de referência 1 – Organização Didática	190
Figura 27 – Organização Didática – Categorias gramaticais	191
Figura 28 – Organização Didática – verbos e adjetivos	192
Figura 29 – Estilo do texto IAS- Sujeitos 1 e 2 respectivamente	214
Figura 30 – Estilo do texto IAS- Sujeitos 3 e 4 respectivamente	215
Figura 31 – Categorias gramaticais do texto IAS – Sujeitos 1 e 2 respectivamente	216
Figura 32 – Categorias gramaticais do texto IAS – Sujeitos 3 e 4 respectivamente	217
Figura 33 – Universo de referência 2 – Sujeito 1. Termos encontrados no <i>Tropes</i>	219
Figura 34 – Universo de referência 2 – Sujeito 2. Termos encontrados no <i>Tropes</i>	220
Figura 35 – Universo de referência 2 – Sujeito 3. Termos encontrados no <i>Tropes</i>	221
Figura 36 – Universo de referência 2 – Sujeito 4. Termos encontrados no <i>Tropes</i>	222
Figura 37 – Verbos encontrados no <i>Tropes</i> nas instruções ao sócia S1 e S2	235
Figura 38 – Verbos encontrados no <i>Tropes</i> nas instruções ao sócia S3 e S4	236

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Actantes do contrato de trabalho	156
Gráfico 2 – Actantes – Comparação do número de ocorrências no texto global do RI e no fragmento recorte de análise	180
Gráfico 3 – Actantes do texto global da Organização Didática	198

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplo de matriz curricular	51
Quadro 2 – Os tipos de discurso	85
Quadro 3 – Funções e marcas de conexão	88
Quadro 4 – Professores da ETE 1	114
Quadro 5 – Professores da ETE 2	114
Quadro 6 – Etapas e procedimentos da análise de dados.	126
Quadro 7 – Contexto Físico de produção do contrato de trabalho docente	128
Quadro 8 – Contexto Sociossubjetivo de produção do Contrato de trabalho docente	131
Quadro 9 – Estilos possíveis detectados pelo <i>software Tropes</i>	136
Quadro 10 – Encenações verbais possíveis detectadas pelo <i>software Tropes</i>	137
Quadro 11 – Ocorrências mais relevantes de acordo com os universos de referência. Dados do <i>software AntConc</i>	142
Quadro 12 – Ocorrências mais relevantes de adjetivos. Dados do <i>software AntConc</i>	146
Quadro 13 – Ocorrências mais relevantes de conectivos. Dados do <i>software AntConc</i>	147
Quadro 14 – Ocorrências mais relevantes de advérbios. Dados do <i>software AntConc</i>	147
Quadro 15 – Ocorrências mais relevantes de verbos. Dados do <i>software AntConc</i>	148
Quadro 16 – Expressão das modalizações no texto do contrato de trabalho	155
Quadro 17 – Figuras de agir e outras possibilidades no contrato de trabalho	157
Quadro 18 – Dos elementos do contexto de produção	161
Quadro 19 – Temas no plano global do texto do Regimento Interno, 2012	163
Quadro 20 – Ocorrências mais relevantes de substantivos e adjetivos no fragmento do RI. Dados do <i>software AntConc</i>	172
Quadro 21 – Tempos e modos verbais no fragmento do RI. Dados confrontados no <i>Tropes</i> e no <i>AntConc</i>	176
Quadro 22 – Delimitação espaço-temporal do agir do professor	179
Quadro 23 – Figuras do agir no Regimento Interno	181
Quadro 24 – Os elementos do contexto de produção da Organização Didática	186

Quadro 25 – Temas no plano global do texto da Organização Didática, 2012	187
Quadro 26 – Tempos e modos verbais no fragmento da OD. Dados confrontados no <i>Tropes</i> e no <i>AntConc</i>	193 206
Quadro 27 – Contexto Físico de produção das IAS	205
Quadro 28 – Contexto Sociossubjetivo de produção das IAS	206
Quadro 29 – Temas no plano global da IAS Sujeitos 1, 2, 3, 4	209
Quadro 30 – Substantivos que indicam tempo no universo de referência 2 dos sujeitos	223
Quadro 31 – Ocorrências de pronomes no <i>AntConc</i>	224
Quadro 32 – Ocorrências mais relevantes de conectivos no <i>AntConc</i>	230
Quadro 33 – Outras ocorrências relevantes no <i>AntConc</i>	233
Quadro 34 – Verbo IR – dados dos programas <i>Tropes</i> e <i>AntConc</i>	236
Quadro 35 – Verbo TER – dados dos programas <i>Tropes</i> e <i>AntConc</i>	237
Quadro 36 – Verbo SER– dados dos programas <i>Tropes</i> e <i>AntConc</i>	237
Quadro 37 – Verbos de ação relacionadas ao início, desenvolvimento e conclusão da atividade – dados dos programas <i>Tropes</i> e <i>AntConc</i>	240
Quadro 38 – Verbos de ação relacionados aos artefatos simbólicos e materiais – dados dos programas <i>Tropes</i> e <i>AntConc</i>	240

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
A organização da tese	21
1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO ESTADO DE MATO GROSSO	23
1.1 Afinal, o que é Educação Profissional?	23
1.1.1 A Educação Profissional no Brasil	27
1.2 Ações e Políticas Educacionais para a Educação Profissional no Estado de Mato Grosso	35
1.3 Caracterizações da rede estadual de Educação Profissional e Tecnológica	37
1.3.1 A estrutura administrativa e organizacional	41
1.3.2 A Organização Didática e Pedagógica: questões de currículo e o ensino por competências	48
2. A DIMENSÃO PRAXIOLÓGICA DA LINGUAGEM, A INTERPRETAÇÃO DO AGIR E O QUADRO TEÓRICO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	54
2.1 O Interacionismo Social e o Interacionismo Sociodiscursivo	55
2.2 O projeto Vygotskyano: uma releitura	62
2.3 Concepções e problemáticas relativas ao agir humano	64
2.3.1 Algumas questões terminológicas	72
2.4 Agir pelo discurso: a linguagem como atividade	75
2.5 O texto no quadro teórico do ISD	79
2.6 A análise do folhado textual	83
2.7 As figuras de ação e a interpretação do agir nos textos	91
3. LINGUAGEM, TRABALHO E TRABALHO EDUCACIONAL	96
3.1 As diferentes dimensões do conceito de trabalho	96
3.1.1 Artefatos e instrumentos no trabalho docente	98
3.1.2 Sobre os Gêneros e Estilos	101
3.1.3 O trabalho como atividade dirigida e situada	103
3.2 Atividade de trabalho e desenvolvimento humano	105
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	109
4.1 A proposta de análise e as pesquisas no Interacionismo Sociodiscursivo	109

4.2 Da hipótese às questões e objetivos da pesquisa	110
4.3 Sujeitos e Contexto da pesquisa	112
4.3.1 Cursos ofertados e quadro de professores	113
4.3.2 Caracterização dos Sujeitos e participantes da pesquisa	114
4.4 A metodologia e os instrumentos da pesquisa	117
4.4.1 A Instrução ao sócia	117
4.4.2 Coleta, Seleção e Análise de textos	119
4.4.2.1 O <i>software AntConc</i>	122
4.4.2.2 O <i>software Tropes Zoom</i>	122
4.5 As etapas e os procedimentos de análise da pesquisa	125
5. ANÁLISE GLOBAL DOS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS	127
5.1 O contrato de trabalho	127
5.1.1 Análise do contexto sociointeracional: o contexto físico e sociossubjetivo de produção	127
5.1.2 O conteúdo temático do contrato	134
5.1.3 A arquitetura interna do texto	135
5.1.3.1 O plano geral, os tipos de discursos e a sequencialidade do texto	135
5.1.3.2 Os mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal	144
5.1.3.3 O posicionamento enunciativo e as modalizações	150
5.1.4 Tipos de agir mobilizados pelo texto do contrato de trabalho	155
5.2 O Regimento Interno	158
5.2.1 Análise do contexto sociointeracional de produção: o contexto físico e sociossubjetivo	159
5.2.2 O conteúdo temático do Regimento Interno	162
5.2.3 A arquitetura interna do Regimento	170
5.2.3.1 Os tipos de discurso e sequenciação	170
5.2.3.2 Os mecanismos de textualização no Regimento Interno	171
5.2.3.3 Os mecanismos enunciativos	176
5.2.4 O agir atribuído ao professor no Regimento Interno	179
5.3 A Organização Didática	185
5.3.1 O contexto sociointeracional de produção	185
5.3.2 O conteúdo temático da Organização Didática	187
5.3.3 A arquitetura interna do texto da Organização Didática	191

5.3.4 O agir mobilizado no texto da OD	196
5.4 Algumas considerações sobre a análise das prescrições no trabalho educacional da EPT	199
6. O AGIR DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DE MT: A ANÁLISE DOS DADOS DA INSTRUÇÃO AO SÓSIA	203
6.1 Análise do contexto sociointeracional dos textos de Instrução ao Sósia	204
6.1.1 O conteúdo temático dos textos	208
6.1.2 A arquitetura interna do texto de IAS	214
6.1.2.1 O plano geral, os tipos de discursos e a sequencialidade do texto	214
6.1.2.2 Os mecanismos de textualização	228
6.1.2.3 Os mecanismos enunciativos e as modalizações	241
6.1.3 Tipos de agir mobilizados pelo texto de IAS	251
6.2 Algumas considerações sobre a análise das entrevistas dos professores	255
CONSIDERAÇÕES FINAIS	263
REFERÊNCIAS	277
ANEXOS	291

INTRODUÇÃO

“O homem é infinitamente mais rico em suas possibilidades de agir sobre o mundo a partir do momento em que ele se encontra em um estado não somente de perceber, de pensar e de sentir, mas também de se conscientizar de que ele é um ser que percebe, sente e pensa¹”.

Auguste Valensin

As Escolas Técnicas da rede estadual de Mato Grosso foram criadas sob uma insígnia de referencial para a educação profissional e tecnológica no estado. Entre os anos de 1995 a 2002, depois de encerrar as ofertas de cursos profissionalizantes na rede estadual de ensino (CAETANO, 2005), houve um período de aparente absenteísmo que somente cedeu espaço para a fundação de uma autarquia em 2004 relacionada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC). Esta ação culminou na criação posterior do Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso (CEPROTEC), cujas unidades iniciais foram implantadas no interior do estado.

Foi exatamente neste período, em 2004, que nossa história docente se cruzou com esta modalidade de ensino. Depois de muitos anos em todos os segmentos, seria a primeira experiência nesse sentido. Pela primeira vez também vislumbrávamos o paradigma do desenvolvimento educacional associado a metas de crescimento econômico: educação e trabalho. Nesse sentido, embora fôssemos “professora” não tínhamos consciência das dimensões dessa variante do gênero de atividade profissional ao qual pertencíamos.

Atualmente, em uma nova estruturação, há uma rede de escolas técnicas estaduais que estão em pleno funcionamento, ofertando diversos cursos de nível médio e de formação inicial e continuada. Depois de sete anos neste contexto, apresenta-se aqui o produto de uma jornada que se iniciou como uma angústia, uma inquietação que, enfim, se tornou uma demanda dentro do coletivo de trabalho da escola em que se atuava, no sentido de conhecer melhor nosso trabalho e os elementos que o constituem, buscando (re)significar nossa prática educacional.

Em 2010, com o início dos estudos no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP Araraquara, o objeto da pesquisa pôde ser configurado.

¹ L'homme est infiniment plus riche de ses possibilités d'agir sur le monde depuis qu'il est en état non seulement de percevoir, de penser et de sentir, mais aussi de prendre conscience qu'il est un être qui perçoit sent et pense.

Entre as disciplinas cursadas, uma delas propiciou nosso encontro com os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, por meio de apresentações dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo ALTER², pelas Professoras Doutoras Luzia Bueno, Lilia dos Santos Abreu-Tardelli e Eliane Lousada. Conhecemos um pouco dos estudos sobre o trabalho do professor e esse foi um interesse que já havia chamado nossa atenção em uma disciplina no campo da Linguística da Enunciação.

O período que correspondeu à disciplina responsável por apresentar os pressupostos teóricos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) coincidiu com o momento em que a problemática da pesquisa já havia sido levantada. Os constantes reencontros e conversas com o coletivo de trabalho trouxeram à tona a emergência de um estudo voltado para a figura do professor, sobrepondo-se à aparente necessidade e urgência em criar materiais didáticos e outras ferramentas tecnológicas para a área de ensino naquele contexto.

De acordo com Machado e Magalhães (2008), os primeiros textos acerca do ISD chegaram ao Brasil por volta de 1993. De fato, o contexto que possibilitou um amadurecimento e a rápida aceitação dos fundamentos do ISD no Brasil decorre das grandes mudanças e do movimento intenso das pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada, além dos aspectos históricos e políticos cujos impactos na política educacional merecem atenção.

Na década de 90, destacam-se as primeiras pesquisas com base em Vygotsky e em suas principais obras bem como no campo da Linguística, com a crescente divulgação de pesquisas em Análise do Discurso ou em Linguística Textual. Nesse período (em 1994) também se institui o contato entre os pesquisadores da Universidade de Genebra e do LAEL (Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) na PUC/SP, em um acordo entre essas universidades.

² O Grupo ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) foi criado e liderado por Anna Rachel Machado, pesquisadora do LAEL-PUC/SP, filiada a duas linhas de pesquisa: Linguagem e Trabalho, e Linguagem e Educação, contando com o auxílio de outra pesquisadora da UNISINOS, reunindo pesquisadores de sete universidades brasileiras, doutorandos, mestrands e bolsistas de IC, em cooperação para o desenvolvimento da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo. Seus trabalhos têm grande repercussão nacional e internacional, inclusive na atualidade, possuindo ainda registros de inúmeras publicações, comunicações em eventos nacionais e internacionais, teses e dissertações. Anna Rachel Machado faleceu em 2012 e atualmente o Grupo passa por um período de reestruturação, porém atuando e produzindo ainda trabalhos de grande relevância acadêmica. Fonte: <<http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/grupos/alter.php>>.

A partir desse contexto, os estudos iniciais se preocupavam com problemas envolvendo a transposição didática e a elaboração e avaliação de materiais, além da análise e implantação de programas de formação de professores. Atualmente, entretanto, o foco das pesquisas incide sobre “a questão da (re)configuração do agir humano *nos e pelos* textos e, mais especificamente, do agir implicado no trabalho docente” (MACHADO & MAGALHÃES, 2008, grifo do autor).

Aliás, embora muitas pesquisas tenham contemplado o trabalho educacional, não havia nos moldes do ISD uma específica que desse atenção ao trabalho docente da Educação Profissional e Tecnológica, mesmo com a expansão de redes de pesquisa a partir do ALTER no LAEL-PUC para aquelas situadas em universidades como a USP, atualmente, a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), além da UNISINOS no Rio Grande do Sul, algumas na região nordeste bem como em outros estados do Brasil.

O Interacionismo Sociodiscursivo assume como pressuposto central a asserção de que “a ação constitui o resultado da apropriação pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 2009, p. 42). Diante dessas formulações, como resultado das leituras empreendidas, entende-se que para compreender o trabalho do professor da Educação Profissional e Tecnológica, a fim de possibilitar uma consciência maior daqueles que o realizam, é preciso ***avaliar as práticas languageiras que materializam os elementos do agir docente***, pressupondo que através dos textos podemos entrever como se constitui esse agir prefigurativo e como se caracteriza o “*métier*” do professor.

Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007) já haviam postulado em seu texto a necessidade de desenvolver estudos que permitam compreender a sociedade de trabalho contemporânea, considerando aspectos como a crescente tendência do trabalho terceirizado e temporário na docência, com a existência de contratos de trabalho por hora-aula. Essa problemática apontada constituiu-se, apenas, em um dos elementos que emergiram durante o processo de realização desta pesquisa, na análise das prescrições no contrato de trabalho dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), considerando que o quadro atual de funcionários revela um número impressionante de contratados e a diminuição do número de efetivos.

Outras questões pairavam sobre esse agir docente no contexto da EPT, considerando as relações entre os professores e as prescrições institucionais, os professores e seu coletivo de trabalho, os alunos, a organização curricular e os instrumentos incorporados em sua prática.

Diante disto, assumindo como pressuposto principal a atividade de linguagem, sob o ponto de vista que as “práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p. 10), foram formuladas as questões iniciais que norteariam a pesquisa:

- Quais orientações estão disponíveis e fazem parte do percurso de formação e do trabalho destes docentes? Elas se constituem como prescrições, prefigurando esse agir dos professores?
- Quais são as categorias da semiologia do agir do professor da EPT e as formas de agir atribuídas a ele nos documentos oficiais (que dimensões mobiliza: físicas, psicológicas, etc.)?
- Como os professores tematizam seu trabalho, configurando-o nos textos de instrução ao sócia (IAS)?
- Nos textos de IAS, como as prescrições se relacionam com o agir desse professor?
- Quais são as categorias da semiologia do agir do professor da EPT e as formas de agir atribuídas a ele nas instruções ao sócia?
- Em que aspectos as ferramentas e os artefatos estão implicados nesse agir do professor?

O objetivo mais amplo desta pesquisa é contribuir para a compreensão do trabalho do professor no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a partir de uma visão que se afasta das abordagens mais recorrentes com foco na didática e na metodologia, ou aquelas com interesse específico na formação docente. Trata-se de um olhar que surge do próprio sujeito da pesquisa, o professor, que reconfigura e reflete sobre seu agir por meio de sua atividade de linguagem.

Este anseio permitiu o desenvolvimento do quadro dos objetivos centrais da tese, a saber: a) analisar as interpretações/representações/avaliações a respeito do trabalho do professor de EPT construídas nos e pelos textos que tratam do seu trabalho, isto é, textos que prefiguram seu agir ou prescritivos, a partir da análise da arquitetura interna desses textos e das figuras de agir mobilizadas por eles; b) descrever e analisar os elementos constitutivos do agir prefigurativo do professor nos textos de instrução ao sócia, produzidos em conjunto com a pesquisadora; c) identificar e analisar os elementos que indicam a interferência das prescrições no agir do professor da EPT; d) verificar as relações que os professores estabelecem com os artefatos e instrumentos na constituição desse agir docente prefigurado nos textos.

Como é possível constatar, na mesma perspectiva dos trabalhos desenvolvidos por Bronckart (2004, 2006), nas pesquisas do Grupo LAF³, na Suíça e no Grupo ALTER no Brasil, representado por Machado (2004, 2005), a exemplo das pesquisas de Lousada (2006), Abreu-Tardelli (2006), Bueno (2009), Lousada *et al* (2007), entre outros, considera-se a análise do agir representado nos textos, especialmente o agir docente.

Bronckart (2006) apresenta um plano geral de pesquisa dentro do programa do ISD abrangendo o trabalho do professor. Tal esquema tem 4 dimensões: a primeira a ser analisada envolve o trabalho real (comportamentos verbais e não verbais produzidos durante a realização da tarefa); a segunda dimensão, do trabalho prescrito, baseia-se na análise dos documentos prefigurativos; a terceira dimensão envolve o trabalho interpretado pelos actantes; a última dimensão corresponde à do trabalho interpretado pelos observadores externos (análise dos textos de descrição do trabalho real produzidos pelos pesquisadores).

Assim, nossa pesquisa situa-se entre a segunda e a terceira dimensões dessa análise e incide sobre os textos anteriores à ocorrência do trabalho docente que se configuram nos documentos institucionais e nos textos de instruções ao sócia. Em uma segunda parte, foram coletados comentários dos professores que podem ser considerados textos ainda de caráter posterior ao trabalho educacional, como veremos.

³ Langage, Action, Formation.

A organização da tese

Na primeira parte deste trabalho, no capítulo 1, apresentam-se a contextualização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sua trajetória no Brasil e no Estado de Mato Grosso, bem como uma síntese dos conceitos pertinentes a esta área educacional. O texto traz as importantes contribuições de Kuenzer (1988, 1997, 2007), Frigotto e Ciavatta (1988, 2005), Moura (2010, 2012), Oliveira (2003, 2012), Ramos (2004, 2005, 2008), entre outros, assim como os documentos oficiais (Leis, Decretos, Pareceres) que registram dados sobre o curso da EPT no estado de Mato Grosso.

A seguir, o capítulo 2 aborda as bases epistemológicas que fundamentaram o Interacionismo Sociodiscursivo no campo das Ciências Humanas (BRONCKART, 2004b, 2006, 2009; BULEA; BRONCKART; FRISTALON, 2004; BULEA; BRONCKART, 2006; MACHADO, 2004, 2005, 2009b), bem como as contribuições da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002; 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001, 2007, 2010; CLOT; FAÏTA, 2000) para a compreensão do agir do professor prefigurado nos textos produzidos por eles e nas prescrições presentes nos textos oficiais.

No capítulo 3, a partir dos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo e dos desdobramentos das pesquisas no Grupo ALTER, foram definidos alguns conceitos como “trabalho” e “trabalho educacional”, além de uma reflexão a respeito dos elementos que constituem este trabalho, especialmente, os artefatos e instrumentos (RABARDEL, 1999, 2001, 2002).

A metodologia da pesquisa encontra-se descrita no quarto capítulo, no qual dispomos uma exposição dos programas computacionais de análise linguística e semântica (*AntConc* e *Tropes* na versão *Zoom*) utilizados. Isto porque, o quadro teórico do ISD, no âmbito das pesquisas do Grupo ALTER propõe uma análise textual-discursiva abrangendo três níveis: organizacional, enunciativo e semântico (este último focalizando a semiologia do agir).

Um conjunto de textos considerados de caráter prescritivo foi selecionado: o contrato de trabalho docente, o Regimento Interno e a Organização Didática, como textos anteriores ao agir do professor da EPT. Igualmente, foram selecionados quatro sujeitos

dentre o quadro de professores, sendo três destes contratados e um da classe dos efetivos, em duas escolas do interior do estado de Mato Grosso.

Entre os procedimentos de coleta de dados foi escolhida a Instrução ao Sósia, concebida no seio da Psicologia do Trabalho, por Ivar Oddone (1981) e introduzida na França por Yves Clot no quadro da Clínica da Atividade. Nesse procedimento, o pesquisador coloca-se como sósia do trabalhador-instrutor o qual deve fornecer diretrizes para que ele possa “substituí-lo” em seu trabalho. Algumas adaptações foram necessárias na segunda etapa do procedimento, que forneceu as transcrições aos professores para que estes pudessem produzir um comentário reflexivo sobre seu próprio texto.

Embora anteriores ao trabalho, as instruções ao sósia guardam em si elementos importantes que remetem a um agir baseado numa experiência anterior e (re)configurado numa experiência futura. Por essa razão, são muito importantes para a análise da semiologia do agir educacional.

Os dados coletados entre os anos de 2012 e 2013 foram analisados nos capítulos 5 e 6 da pesquisa. Um trabalho árduo e extenso que proporcionou algumas constatações, mas também deixou abertas mais algumas portas. Não se trata somente de deslocar o foco do aluno para o professor, mas tentar compreender que por trás da opacidade do trabalho docente estão suas relações com seu coletivo de trabalho, suas interações com os alunos, sobretudo, um imenso desafio em entender como se constitui esse agir.

Ao final, as descobertas tornam possível o retorno aos mesmos corredores da escola, mas agora os passos não serão mais apressados e inquietos, as angústias deram lugar à reflexão, a uma consciência sobre si e sobre o outro, pois a consciência nada mais é que a “experiência vivida da experiência vivida”, um “contato social consigo mesmo”⁴ como afirma Vygotsky.

⁴ Vygotsky, L. (1925 1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. **Société Française**, v. 50, p. 37-47. Apud Clot (2007).

1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO ESTADO DE MATO GROSSO

“Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes”.

Delors (1998, p. 90)

O Ensino Médio, enquanto modalidade de ensino, convive com uma dualidade há tempos, sem definir sua proposta pedagógica de maneira satisfatória para cumprir suas finalidades. Assim, seu programa oscila entre o interesse em promover o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a necessidade de ofertar uma preparação básica para o trabalho e para a “cidadania”, por meio da construção da autonomia intelectual e moral. É essa realidade que resulta numa ambiguidade, uma questão de ordem pedagógica e, sobretudo, política, definida por mudanças nas bases materiais de produção, as quais determinam, a cada época, as características da relação entre trabalho e educação, conforme reflete Kuenzer (2007)⁵.

Apenas um olhar para o passado nos permitirá compreender as incoerências, os conflitos, os avanços e os desafios do presente. Nesta seção, trataremos de algumas questões primordiais para entender a constituição desse nível de ensino e a Educação Profissional no Brasil e no Estado de Mato Grosso.

1.1 Afinal, o que é Educação Profissional?

Um discurso que resiste na história da educação brasileira relaciona-se à formação para o trabalho, a qual visa a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado. A educação profissional deixou de estar vinculada a uma formação de nível médio e passou a

⁵ O percurso histórico do Ensino Médio no Brasil é explorado de forma interessante nos trabalhos de Kuenzer (1988, 1994 e 2007), a partir de uma visão crítica dos discursos e motivações das ações educacionais e políticas adotadas no país.

um status privilegiado, como formação continuada, perpassando toda a vida do trabalhador⁶.

Ao tratar da definição do termo “Educação Profissional”, Christophe (2005, p. 2)⁷ argumenta que há uma indistinção terminológica muito grande, envolvendo vários vocábulos (educação profissional, ensino técnico, ensino profissionalizante, etc.), resultante do estágio de desenvolvimento da própria legislação, isto porque o ensino profissional passa por uma reforma que foi iniciada em meados da década de 1990, com a promulgação da LDB e dos instrumentos que a complementaram, tais como decretos, portarias, pareceres, normas etc. A autora (CHRISTOPHE, 2005) apresenta como capítulos recentes dessa reforma a promulgação dos Decretos 5.154, em 23 de julho de 2004, e 5.224 e 5.225, em 1 de outubro de 2004, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

A educação profissional é o conjunto de atividades educativas para a formação ou aperfeiçoamento profissional e pode acontecer em escolas, empresas ou em qualquer outra instituição, sendo exigido que, pelo menos, um instrutor ou professor seja responsável pela formação dos alunos. A educação profissional está organizada em três segmentos: qualificação profissional; curso técnico de nível médio; e curso de graduação tecnológica (IBGE/MEC, 2009, p. 39)⁸.

Assim, é possível entender que a educação profissional tem como enfoque primordial a “capacitação” com qualidade, pois este aprimoramento pressupõe uma qualidade nas ações empreendidas. O espaço em que se efetiva o processo proposto indica um rompimento com estruturas educacionais formais tradicionais, abrangendo qualquer instituição, desde que toda a responsabilidade pela formação ofertada, ou pelo menos a maior parte dela, incida sobre a figura do “instrutor” ou professor.

O conceito de educação profissional abrange, dessa forma, três aspectos: a busca pela formação profissional especializada, o desenvolvimento em diversos tipos de

⁶ Ministério da Educação. Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – Nível Superior. Brasília, 2008. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/Legislacao_superior.pdf>.

⁷ Christophe, M. A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira. **IETS**. Rio de Janeiro, p. 24. jan./2005.

⁸ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional 2007. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Ministério da Educação (MEC). Rio de Janeiro/RJ, 2009.

organização espaço-temporal, a existência de um “formador” ocupado pela figura de um instrutor ou professor.

De acordo com os documentos oficiais, os cursos de qualificação profissional, conhecidos anteriormente como Formação Inicial e Continuada (FIC), ou curso básico, fornecem uma formação para o exercício de uma atividade profissional, podendo ser ofertados tanto em escolas quanto em outras instituições como Organizações Não Governamentais, igrejas, sindicatos ou associações. Suas durações são variáveis e conferem certificação de acordo com a participação. Eles podem ser oferecidos em todos os níveis de escolaridade, mas também podem ser realizados sem exigência de escolarização. O foco é qualificar o profissional para o trabalho, não sendo seu objetivo aumentar o nível de escolaridade dos participantes.

Atualmente, a Educação Profissional técnica e tecnológica é tratada por uma secretaria especial dentro do Ministério da Educação (a SETEC) e muitas legislações e publicações orientam a oferta e autorização dos cursos. No nível médio, especificamente, os cursos podem ser concomitantes ou subsequentes, integrados ou não ao ensino regular, mas todos (exceto pelo Ensino Médio Integrado) são estruturados em módulos com terminalidade que permite ao aluno ingressar a qualquer tempo ou interrompê-los para posteriormente terminar seu percurso de formação. A formação superior, cujo pré-requisito é a conclusão do ensino médio, confere o diploma de tecnólogo.

É preciso distinguir o que se entende pelos termos “tecnológica” e “profissional”, aliás, por trás destes qualificadores há que se considerar duas perspectivas conceituais que foram atreladas ao termo “educação”. Observa-se que o Ministério da Educação categoriza o ensino tecnológico como parte da Educação Profissional⁹, relacionando os termos *técnico* e *tecnológico* a níveis diferentes de ensino com suas respectivas modalidades. O primeiro vinculado ao ensino médio e o segundo ao ensino superior.

A Educação Profissional está dividida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os cursos básicos são abertos a qualquer pessoa interessada, independente da escolaridade prévia; os técnicos são oferecidos simultaneamente ao Ensino Médio ou após a sua conclusão, e têm

⁹ Entretanto, os pareceres, legislação e demais documentos norteadores publicados exibem em seus conteúdos a expressão “educação profissional e tecnológica”, postulando os dois termos lado a lado e não conforme descrito. Observa-se, então, uma aparente confusão no entendimento dessas categorizações que vai persistir em vários momentos.

organização curricular própria; e os tecnológicos são cursos de nível superior¹⁰.

Entretanto, para uma compreensão desses termos não parece ser suficiente apenas este tipo de vinculação. Por essa razão, é importante repensá-los de forma mais completa. A expressão “educação tecnológica”, explicita Ramos (2012), atualmente encontra-se vinculada às características da vida contemporânea, em que a tecnologia ocupa espaço permanente na vida das pessoas e sua finalidade pode ou não ser de cunho profissionalizante. Na história da educação brasileira, a expressão por vezes pode ser entendida como ensino técnico, apresentando ainda hoje uma preocupação com a preparação para o uso das tecnologias mais comuns.

Interessante observar que, diversamente de outros países, no Brasil a educação tecnológica não se configurou com base no princípio da elevação cultural e intelectual dos trabalhadores, caracterizando-se pela fragmentação do ensino técnico, a diversificação do ensino superior, envolvendo os cursos superiores de tecnologia, enfim, políticas diversas agrupadas numa mesma denominação “educação profissional e tecnológica” (RAMOS, 2012, p. 11).

Por se tratar de uma sociedade de capitalismo dependente, à época subordinado aos países capitalistas hegemônicos, carente de um projeto próprio que possibilitasse seu desenvolvimento social e econômico, sem conseguir superar suas limitações estruturais, o Brasil não apresentou em sua evolução um interesse significativo na formação intelectual de seus trabalhadores e no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, pois o que prevalecia era uma formação técnica voltada para a produção.

Posteriormente, o enfraquecimento da educação básica e a dificuldade em articular o caráter científico de uma educação mais ampla e complexa ao projeto desenvolvido pelas escolas alteraram sensivelmente este quadro. Dessa maneira, percebe-se a debilitação do modelo econômico dependente, encaminhando-se para um quadro de recessão e altamente inflacionário, com disparidade de renda e aumento da pobreza, entre a segunda metade da década de 70 e o início dos anos 80¹¹. Assim, foi preciso estabelecer uma nova premissa de

¹⁰ Ministério da Educação, 2011. Entendendo a Educação Profissional. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>>.

¹¹ Ver Frigotto & Ciavatta (Org.), 2006.

política econômica e adotar medidas que repercutiriam também no âmbito da educação, o que será abordado apropriadamente nos tópicos seguintes.

Enfim, o documento base sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio do Ministério da Educação (2007) já alertava para o desafio de desenvolver e consolidar políticas que superassem a dicotomia entre a formação básica e a profissional, bem como abrangessem os princípios da educação tecnológica/politécnica¹². Sobretudo, destaca-se a busca pelo aumento de escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem adulto e trabalhador.

1.1.1 A Educação Profissional no Brasil

A educação e a qualificação profissional foram eleitas como fatores fundamentais do desenvolvimento de nações menos favorecidas, além de incentivar a manutenção da hegemonia econômica e política dos países industrializados. A história da educação profissional no Brasil passa por inúmeras questões de ordem especialmente econômica e política (OLIVEIRA, 2003, p. 7). Serão apontados somente alguns momentos mais notórios desta trajetória, considerando que diversos autores, como Kuenzer (1988, 1997, 2007), Frigotto e Ciavatta (1988, 2005), Moura (2010, 2012), Oliveira (2003, 2012), Ramos (2004, 2005, 2008), entre outros, abordaram o tema de forma mais abrangente e sistematizada. Além disso, para atender aos objetivos da pesquisa, torna-se suficiente contextualizar as transformações mais recentes deste nível de ensino.

Kuenzer (2007) destaca que, na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, manifestou-se também pela primeira vez a articulação entre a formação de cunho geral do nível secundário e o ramo profissional. O crescimento dos setores secundário e terciário resultou na legitimação de outros saberes, não só aqueles de caráter geral. O projeto pedagógico humanista clássico (fundamentado no aprendizado das letras, artes e humanidades), via de acesso ao ensino superior, acaba mesclado com as

¹² Politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. [...] Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade [...] trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

alternativas profissionalizantes, criando dois projetos pedagógicos distintos que formam *trabalhadores instrumentais* ao lado de *trabalhadores intelectuais*, atendendo às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho (KUENZER, 2007, p. 15).

De acordo com Ramos (2012), o ponto mais relevante na trajetória do ensino técnico no Brasil encontra-se na reforma de 1971, em que se tornou compulsória a formação técnica em todo o nível médio de ensino. Dessa forma, o caráter de terminalidade permitiria tanto ingressar no ensino superior, quanto atender às necessidades demandadas pela “escassez de técnicos”. Entretanto, esses argumentos não se sustentaram e “as consequências desse processo foram as medidas de ajustes curriculares nos cursos profissionais tomadas por meio dos pareceres 45/72 e 76/75 e a extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau por meio da lei n. 7.044/82” (RAMOS, 2012, p. 32).

Durante o governo militar, a partir da segunda LDB de 1971 a habilitação profissional passou a ser obrigatória para todos que cursassem o chamado ensino de 2º grau. Em 1972, o parecer 45/72 lista 52 habilitações plenas (nível técnico) e 78 habilitações parciais (nível auxiliar), num total de 130 possíveis cursos, sendo a maior parte voltada para ocupações do setor secundário. Isto demonstrava claramente a concordância entre a proposta pedagógica e o modelo de desenvolvimento pretendido (KUENZER, 2007, p. 18).

Ao tornar compulsória a profissionalização do 2º grau, a reforma, do ponto de vista legal, eliminaria a dualidade entre educação geral e formação profissional. Entretanto, ocorreu o contrário disso. Nas redes estaduais, a profissionalização não se implantou completamente. Em primeiro lugar, a concepção curricular empobrecia a formação geral em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”. [...] ao invés de ampliar a duração do 2º grau para nele incluir os conteúdos da educação profissional de forma integrada à educação geral, o que se fez foi reduzir os últimos em favor dos primeiros. Estes assumiram um caráter instrumental, pois não havia base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho (MOURA, 2012, p. 51).

Mais adiante, reconhece-se o equívoco gerado pela lei 5692/71 através do Parecer 76/75, a qual propunha que o “ensino” fosse profissionalizante e não que toda escola de 2º grau deveria ser transformada em escola técnica, considerando que não possuíam recursos materiais, financeiros e humanos para tal projeto. Neste documento também encontramos a

distinção entre educação profissionalizante e treinamento profissional: a primeira entendida como conjunto de ações pedagógicas que levam o adolescente a compreender melhor o mundo e permite-lhe adquirir uma ampla base de conhecimento, contribuindo para sua adaptação e acompanhamento das mudanças do mundo do trabalho; a segunda, compreendida como mera aquisição de técnicas específicas para a realização de um trabalho definido (KUENZER, 2007, p. 24).

Em 1982, a lei 7044/82 referendou os princípios e propostas do parecer 74/75, pois permitia a coexistência de todas as ofertas possíveis de ensino: técnico pleno, técnico parcial e habilitação básica e reforçava a dualidade entre o ensino propedêutico, também chamado de formação básica e via preferencial para o ingresso no nível superior, em contraposição com as habilitações plenas, consideradas vias de acesso ao mundo do trabalho (*op. cit.*, p. 25). Delineou-se o cenário que iria dar espaço para a elaboração da proposta de educação que surgiria na Constituição Federal de 1988, culminando também na Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Assim, a partir dos anos 90, as mudanças e reformas educacionais já se encerram sob um novo modelo de Estado de cunho neoliberal. No governo de Collor observa-se a ampliação do conceito de ensino técnico para a educação tecnológica, visto que se vislumbravam novas possibilidades de crescimento, produtividade, competitividade e de mudanças nos padrões de qualidade no país, conferidas por esse tipo de educação. Esse interesse era compartilhado pela classe empresária, exigindo um posicionamento e a implantação de políticas educacionais mais efetivas também na educação básica para atender aos objetivos propostos (RAMOS, 2012, p. 35).

Na contramão dessas expectativas, o governo de Fernando Henrique Cardoso submeteu-se às críticas de que a formação profissional demandava um alto custo e se tratava de um ensino elitizado, pois diante do quadro de um país cuja escolaridade era tão baixa, o Banco Mundial considerava que os recursos deveriam ser revertidos para aqueles com menor expectativa social, investindo especialmente em cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca escolaridade. Era o surgimento de uma política de oferta de programas de capacitação de massa.

As escolas técnicas deixaram de oferecer ensino médio profissionalizante para oferecer cursos técnicos concomitantes ou sequenciais a esses. A

formação destinada a trabalhadores com baixo nível de escolaridade passou a ser compartilhada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, como ocorreu no Planfor – Plano Nacional de Formação Profissional (RAMOS, 2012, p. 36).

Se de um lado o Estado se ausentou de ofertar uma formação adequada para o mercado de trabalho, de outro, as demandas continuaram crescentes, fator que abriu espaço para a transferência desse serviço ao setor público não estatal, configurando-se a privatização das atividades educacionais, mas ainda sob a égide de controle e a coordenação da política do Estado, que manteve seu caráter intervencionista. Aliás, entre 1991 e 1996 observamos importantes reflexões a respeito desta dualidade no sistema educacional, inclusive o surgimento, ainda, da proposta de criação do Sistema Nacional de Educação Profissional (Sistema S), conforme Kuenzer (2007).

Enfim, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) estabeleceu as balizas para a organização das modalidades de ensino ofertadas no país. Publicada em 20 de dezembro de 1996, a LDB apresenta em seu Título V, no Capítulo III, o seguinte texto:

Da Educação Profissional

Art. 39º. A educação profissional, *integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.*

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40º. A educação profissional será *desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.*

Art. 41º. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42º. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (grifo nosso).

Como é possível perceber, há uma preocupação em formalizar a oferta de uma modalidade de ensino que reflita a necessidade do alinhamento entre a teoria e a prática, a partir do trabalho como princípio educativo, atendendo a uma crescente demanda de ordem

econômica e visando a um caráter meramente “produtivo”. A educação profissional era apresentada de forma integrada e articulada com o ensino regular.

Em 17 de abril de 1997, publica-se o decreto n. 2.208¹³ que regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, definindo seus objetivos, delimitando seus diferentes níveis, separando a educação profissional da regular, bem como definindo os espaços onde seria ofertada e garantindo sua certificação.

As discussões em torno de uma proposta de integração da educação geral à formação profissional entendem que o ensino médio deveria abarcar um novo sentido, não sendo considerado como uma formação meramente profissionalizante, mas fundamentada nos princípios da politecnia (MOURA, 2012, p. 53). Porém, na publicação da mais recente LDB, essa concepção foi perdida ao longo do percurso, como se percebe no texto supracitado.

Após as publicações da LDB e do decreto 2.208/97, o Ministério da Educação produz e emite alguns pareceres e portarias¹⁴ que vão regulamentar e organizar as questões e lacunas que a LDB não abarcava em sua redação original. O Parecer CNE/CEB Nº 16/99, a exemplo, tinha por objetivo analisar e apreciar alguns documentos na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

¹³ Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico – destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico – destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico – correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. Art. 4º. A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não-formal e duração variável destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular. §1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade. §2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

¹⁴ Em relação à educação profissional, a CEB pronunciou-se sobre o assunto primeiramente pelo Parecer CNE/CEB n.º 5, de 7 de maio de 1997, e, posteriormente, pelo Parecer CNE/CEB n.º 17, de 3 de dezembro de 1997, que estabeleceu diretrizes operacionais para a educação profissional e orientou os sistemas de ensino e as escolas sobre a questão curricular dos cursos técnicos (PARECER CNE/CEB 16/99).

Este documento em especial é relevante para a compreensão do discurso de integração entre o mundo do trabalho e a educação, tendo por instrumento de realização a Educação Profissional. Em sua justificativa inicial, no título Educação e Trabalho, os autores argumentam que o tema não havia sido tratado de forma adequada e satisfatória, por isso muitos equívocos originaram dessa discussão. A educação profissional deve ser entendida sob a ótica do direito à educação e ao trabalho e não como a exclusiva formação de mão de obra, pois essa interpretação errônea tem “reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a “maioria da população”, o que se reflete também na visão de que o ensino normal e a educação superior não têm nenhuma relação com a educação profissional (PARECER CNE/CEB 16/99, p. 2).

O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de “mão-de-obra”. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional. O saber, transmitido de forma sistemática através da escola, e sua universalização, só foi incorporado aos direitos sociais dos cidadãos bem recentemente, já no século XX, quando se passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização (PARECER CNE/CEB 16/99, p. 3).

Dessa maneira, conforme tratado anteriormente, de acordo com Oliveira (2003, p. 10), a década de 1990 foi o momento no qual se estabeleceu outra recente reforma da educação profissional brasileira. Conceitos como democratização, participação, igualdade e solidariedade foram substituídos por outros como rentabilidade, competitividade, produto, cliente, orientando os discursos e revelando uma preocupação mais de origem mercantil que de idealização e transformações.

As mudanças que se seguiram tinham, assim, sua explicação no mundo da produção, no desenvolvimento tecnológico. Além disso, o aparente fracasso do governo em gerenciar o sistema educacional destacou-se nas taxas elevadas de reprovação, nos índices de evasão escolar e no mau desempenho principalmente da classe trabalhadora. Assim, embora aumentasse sua atuação no campo educacional, o Estado não conseguiu garantir uma escola de boa qualidade para a população.

Até o início dos anos 2000, o que se acompanha é a queda da oferta de cursos técnicos sob a gestão dos poderes públicos estaduais ou federal e a adesão crescente ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Em 2003, torna-se notório que o setor privado já havia superado a oferta do setor público (RAMOS, 2012).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Oliveira (2003, p. 25) argumenta que houve uma reforma na educação profissional, inserida em um conjunto de estratégias estruturadas com o objetivo de deslocar o agravamento da crise social existente do conflito entre capital e trabalho. Assim, o Ministério do Trabalho entendeu que deveria investir no desenvolvimento de habilidades básicas (ler, escrever, abstrair), habilidades específicas (instrumentais) e de gestão. Embora as escolas técnicas federais e as instituições ligadas ao Sistema S (SENAI, SENAC, etc.) já desempenhassem esta função, não atendiam de forma satisfatória às demandas do momento.

Entre 1997 e 2004 dois programas de financiamento merecem destaque: o PLANFOR e o PROEP. O Programa de Expansão da Educação Profissional (portaria MEC 1.005/ 97) alicerçou a expansão do ensino técnico público e privado, dispondo de US\$ 500 milhões (US\$ 250 milhões do BID, US\$ 125 milhões do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e US\$ 125 milhões provenientes de recursos orçamentários do governo federal).

De acordo com Laier (2008) este programa contemplou o financiamento da articulação das ações de Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, o financiamento estava restrito apenas à infraestrutura, construção e reformas de prédios, laboratórios, o que limitou muito a aplicação dos recursos.

Juntamente com o Decreto n. 2.208/97, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o governo federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio do PROEP (MEC SEPT – Documento Base, 2007, p. 19).

Outro marco recente, já no governo Lula, corresponde ao decreto n. 5.154 de 2004, fruto de intensos seminários e discussões sobre o ensino médio e a educação profissional, o qual aponta para a possibilidade de integração entre as duas modalidades, mantendo as

outras possibilidades previstas no decreto 2.208/97, de forma subsequente e concomitante (MOURA, 2012, p. 55). Essa tentativa representa uma possibilidade de aproximação e de construção de um ensino médio mais igualitário para todos, embora ainda preso às questões políticas e econômicas.

Atualmente, por trás do discurso de modernização e de globalização, atribui-se ao indivíduo a responsabilidade de buscar condições para que este possa competir e participar da corrida de mercado, adequando-se às ofertas de emprego que exigem conhecimentos instrumentais muito mais que teóricos. Em contrapartida, as agências internacionais como o Banco Mundial incentivam as ações voltadas para esse fim, compreendendo programas como o Brasil Profissionalizado¹⁵ e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)¹⁶.

O desenvolvimento científico e tecnológico, quanto mais avança, mais introduz uma contradição na relação entre educação do trabalhador e processo produtivo: quanto mais se simplificam as atividades práticas no fazer, mais complexas se tornam no gerenciamento e na manutenção, em decorrência do desenvolvimento científico que encerram (KUENZER, 2007, p. 35).

Tanto Oliveira (2003) quanto Kuenzer (2007) apontam para a necessidade de se empregar mais recursos para investir na qualidade da educação. Longe de se esgotar o tema, é pertinente finalizar esta reflexão considerando a questão da docência nesta trajetória histórica. Oliveira (2003, p. 52) destaca que uma das principais recomendações para a América Latina do Banco Mundial aponta para a formação de professores. Esta formação era considerada ineficiente e a forma recomendada seria através da capacitação em serviço.

¹⁵O programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio, integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>)

¹⁶ Criado no dia 26 de outubro de 2011 com a sanção da Lei nº 12.513/2011 pela Presidente Dilma Rousseff, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a população brasileira. Para tanto, prevê uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira que juntos oferecerão oito milhões de vagas a brasileiros de diferentes perfis nos próximos quatro anos. (Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/>>)

Sobre a necessidade de repensar a formação docente, creio que todos os educadores mostram-se de acordo. Contudo, há uma clareza que os grandes males da educação na América Latina não decorrem apenas da qualificação docente. Admitir esta deficiência como a responsável pelos insucessos educacionais é fechar os olhos diante de uma realidade totalmente iníqua para grande parte da população (OLIVEIRA, 2003, p. 52).

1.2 Ações e Políticas Educacionais para a Educação Profissional no Estado de Mato Grosso

Embora possuindo um imenso potencial econômico reconhecido internacionalmente, o Estado de Mato Grosso não avançou muito em seus investimentos na área da Educação Profissional e Tecnológica se considerarmos seu curso até o momento. O Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia foi criado pelo Decreto nº 954 de 09 de abril de 1981.

O Plano Estadual de Ciência e Tecnologia para o Estado de Mato Grosso (2004-2007) já apontava, no momento de sua divulgação, para uma reduzida base científica e tecnológica, restrita a poucas instituições de pesquisa. O documento descreve a criação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) na década de 70, a consolidação da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) nos anos 90 e a figura do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) – MT juntamente com o CEFET– Cuiabá, este último fundado em 1943.

Entretanto, a crescente demanda nos setores produtivos do estado e o avanço tecnológico trouxeram, nas décadas seguintes, a urgência por profissionais qualificados e que pudessem atender a tais necessidades. Já na época de sua publicação, em 2005, o Plano destacava:

Constata-se também uma grande lacuna na qualificação técnica e tecnológica, uma vez que faltou ao poder público estadual uma política clara para este setor ao longo da história de Mato Grosso. A responsabilidade sobre o oferecimento de vagas públicas recaiu completamente sobre a rede federal de ensino, representada no Estado por apenas três escolas, incapazes de atender a demanda de toda a extensão territorial (PECT-MT, 2005, p. 6).

Assim, a proposta do documento era servir de base para formular políticas públicas de desenvolvimento científico e tecnológico para a solução das questões que ora se colocavam, as quais deveriam estar em consenso com as políticas institucionais.

Em 2003, com a emenda constitucional 023 de 26 de dezembro de 2003, foi criado um fundo para a educação profissional e tecnológica do estado, destinando 0,5 por cento da arrecadação tributária do Estado. A Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação foi renomeada, passando a ser denominada Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, de acordo com a Lei Complementar 151, de 08 de janeiro de 2004. Seria então a responsabilidade precípua da Secretaria coordenar o Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia, elevando “a capacidade científica e tecnológica em setores estratégicos para o desenvolvimento sustentado do Estado”.

Na estrutura da Secretaria foi criado um órgão de decisão colegiada, o Conselho Estadual de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, composto por entidades que reconhecidamente têm em suas atividades envolvimento nestes setores específicos. Esse Conselho, dentre as suas várias competências, devia formular a Política Estadual de Desenvolvimento Científico, Tecnológico e da Educação Superior, de acordo com os interesses do Estado, apreciando e aprovando os planos e programas que traduzam tal política (PECT-MT, 2005, p. 7).

Foi o Conselho Estadual de Ciência, Tecnologia e Educação Superior o responsável por conduzir as inúmeras ações de fortalecimento e a criação dos documentos, inclusive o Plano e suas inúmeras versões, os quais escreveriam a história da Educação Profissional do estado. Para garantir o desenvolvimento científico e tecnológico, o estado adotou então alguns princípios, dentre os quais a associação entre a educação e qualificação profissional com este desenvolvimento. O referido Conselho passou a ser designado como Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia (CECT), a partir da publicação da Lei Complementar 151, de 08 de janeiro de 2004, tendo por finalidade deliberar sobre todos os assuntos pertinentes à ciência e tecnologia no Estado do Mato Grosso.

Entre seus eixos estruturantes, o Plano Estadual de Ciência e Tecnologia aponta: o fomento à pesquisa e sua divulgação, o ensino superior e a educação profissional. Um discurso é apresentado quase ao fim do texto, revelando a concepção de educação profissional assumida, considerando-a como primordial nos planos de desenvolvimento

econômico e social. Para isso, torna-se necessária uma maior compreensão das relações intrínsecas à forma e aos meios de produção. Assim, argumenta-se que a formação profissional voltada para si mesma não possui mais sentido. É preciso entendê-la dentro de seu contexto histórico-social e em articulação com a educação básica, visando à formação integral do trabalhador e promovendo sua inclusão. Porém, a realidade apresentada ao longo dos anos e as constantes reivindicações sobre a EPT no estado alertam para uma situação de descaso e sucateamento, especificamente no que concerne ao ensino médio profissionalizante.

A carreira dos profissionais que atuam na área da EPT foi criada pela Lei Complementar nº 154, de 09 de janeiro de 2004, publicada no Diário Oficial em 09.01.2004, dispondo sobre ingresso, habilitação, qualificação, desempenho e subsídios dos referidos profissionais. No texto da Lei, curiosamente, encontra-se um dispositivo que remete especificamente aos docentes e sua qualificação/formação: “§ 2º Compete ao CEPROTEC/MT oferecer, no prazo máximo de dois anos, cursos de complementação pedagógica aos professores não habilitados em cursos de licenciatura ou correlatos”.

Se de um lado, no Plano e na LC 154/04, há uma defesa de ações que visem à melhoria das condições de trabalho e também a formação continuada desses profissionais, por outro lado, a história não demonstra um interesse na realização e concretização de ações que atendam a esse fim. A seguir, serão apresentados detalhes sobre esse itinerário.

1.3 Caracterização da rede estadual de Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional do estado apresenta-se inicialmente na Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998. O artigo 79 da seção V define a Educação Profissional e a concepção adotada: trata-se de uma modalidade de ensino, complementar à Educação Básica, que tem por finalidade qualificar, requalificar, profissionalizar e reprofissionalizar jovens, adultos e trabalhadores.

A história das Escolas Técnicas Estaduais inicia-se com a criação dos Centros Públicos de Formação Profissional (CENFORs), através da Lei nº 7.819, de 09 de dezembro de 2002, publicada no D. O. de 11.12.2002, na estrutura da Secretaria Estadual de Ciência Tecnologia e Educação Superior, cujo artigo primeiro enuncia:

Art. 1º A educação profissional, para efeitos desta lei, compreende as diferentes formas de educação voltadas ao trabalho, à ciência e à tecnologia, tendo por finalidade propiciar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, através das seguintes ações: I – formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas de técnico de nível médio; II – especializar, aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos tecnológicos do trabalhador; III – qualificar e requalificar, para o mercado de trabalho, jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade; IV – preparar e qualificar as pessoas portadoras de necessidades especiais para o mercado de trabalho, independente de idade e nível de escolaridade (Lei 7.819, 09/12/2002, grifo nosso).

Observa-se a preocupação precípua com a “vida produtiva”, buscando associar o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania com sua formação profissional, um equívoco presente desde a LC 49/98, o qual vai persistir nas inúmeras propostas e políticas implantadas no estado. Disto decorre ainda o distanciamento de posturas diferenciadas a respeito do caráter da Educação Profissional, seus objetos e objetivos, para a garantia de uma educação de qualidade.

Na criação dos CENFORs foi determinada a criação de um órgão colegiado superior, denominado de Conselho Multinstitucional, formado por membros de diversos segmentos da sociedade e que no futuro se transformaria no Conselho Diretor, este que na atualidade está disposto pela LC 375, de 15 de dezembro de 2009.

Em 09 de janeiro de 2004 foi criado o Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (CEPROTEC), pela LC 153/2004, tendo por finalidade a implementação das políticas do Estado para a Educação Profissional e Tecnológica. Em seu texto surge a preocupação de *conjugação no ensino a teoria com a prática*.

O CEPROTEC/MT estava subordinado à SECITEC, consistindo em uma autarquia dotada de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, sendo regida, dessa forma, por um Estatuto e Regimento próprios. Em seu escopo, surgem as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), com quatro unidades iniciais, localizadas nas cidades de Alta Floresta, Barra do Garças, Rondonópolis e Sinop, sendo ainda prevista a criação de mais 5 unidades nas cidades de Confresa, Diamantino, Matupá, Pontes e Lacerda e Tangará da Serra.

Na época de sua criação houve ainda o primeiro e único concurso público para o provimento de cargos nas unidades descentralizadas, configurando-se a carreira dos profissionais da educação profissional do estado. Havia, além disso, curiosamente, na estrutura de funcionamento das unidades-escolas a figura do professor convidado, que não pertencia ao quadro de efetivos e nem se caracterizava como um professor contratado, mas prestava serviços para a instituição.

Barbosa (2012) em seu trabalho sobre a unidade de Rondonópolis do CEPROTEC/MT e das políticas públicas para a educação profissional no estado de Mato Grosso destaca que Alta Floresta, Barra do Garças, Rondonópolis e Sinop iniciaram suas atividades, com a oferta de cursos técnicos subsequentes ao ensino médio e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, ainda no segundo semestre de 2004. Entretanto, as Unidades de Diamantino e Tangará da Serra foram construídas posteriormente, sendo inauguradas somente no último trimestre de 2006, iniciando seus cursos em 2007.

Em relação à Unidade de Pontes e Lacerda, prevista também na Lei, apesar de ter sido construída pelo governo estadual, no ano de 2007, antes mesmo de sua inauguração, foi cedida à União para abrigar o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), anos mais tarde sendo transformada no campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT) no município.

Uma mudança inesperada ocorreu com a publicação da LC 300, de 10/01/2008. Esta Lei Complementar extinguiu o CEPROTEC e transformou a autarquia em uma superintendência subordinada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC), realocando seus recursos e projetos desenvolvidos.

A nova estrutura organizacional da SECITEC demorou dois anos para se oficializar. O Decreto nº 2.666, de 05 de julho de 2010, subordinava as Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica à Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica e, esta, ao Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia (BARBOSA, 2012, s.p.).

Esse vácuo na história da Educação Profissional do estado trouxe um impacto negativo do ponto de vista dos profissionais que atuavam naquele contexto, pois a

indefinição administrativa e a gestão diferenciada dos recursos culminaram na desmotivação de professores e alunos, como atesta o relato de Barbosa (2008).

Os principais fatores extrínsecos expostos [pelos alunos] são: a falta de relação teoria x prática, o baixo número de visitas técnicas e aulas desmotivadas por falta de didática ou conhecimento técnico do professor. Eles sugerem como propostas para melhorar o processo ensino/aprendizagem: a contratação de mais professores para compor o quadro fixo de docentes e a capacitação destes professores para a prática pedagógica. Também consideram necessárias mais aulas práticas e a implantação do estágio curricular a fim de obterem maior segurança para exercer seu ofício. Para os professores, o que causou redução da motivação para o trabalho foram as mudanças conceituais que os mesmos sentiram. A mudança da estrutura político-organizacional do órgão (de extinto CEPROTEC/MT para sua incorporação à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia) e a política de valorização de professores efetuada pela instituição são as principais mudanças observadas (BARBOSA, 2008, p. 33).

Atualmente, a rede estadual de escolas técnicas é formada pelas Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, sediadas nos municípios de Alta Floresta, Barra do Garças, Rondonópolis, Sinop, as quais iniciaram suas atividades em 2004, além de Diamantino e Tangará da Serra, inauguradas posteriormente. Outras foram acrescentadas, criadas pela Lei Complementar nº 374, de 15 de dezembro de 2009, publicada no Diário Oficial de 15/12/2009: Água Boa, Cáceres, Campo Verde, Cuiabá, Juara, Lucas do Rio Verde, Matupá, Primavera do Leste, Poxoréu, Sorriso e Várzea Grande.

O objetivo da rede é oferecer gratuitamente cursos de Formação Inicial e Continuada, Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Especialização Técnica de Nível Médio, Cursos Superiores de Tecnologia e Pós-Graduação podendo, para tanto, estabelecer parcerias ou em colaboração de outras instituições conforme necessidades e demanda de cada região¹⁷. No artigo 3º da LC foram também Criados Centros Vocacionais Tecnológicos nos seguintes municípios: Cáceres e Chapada dos Guimarães, conforme se lê:

¹⁷ Organização Didática das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC/MT). Instrução Normativa nº 003 de novembro de 2012.

§ 1º Os Centros Vocacionais Tecnológicos têm como finalidade a difusão do acesso ao conhecimento científico e tecnológico, aos conhecimentos práticos na área de serviços técnicos e de transferência de conhecimentos tecnológicos no seu meio de atuação levando em consideração a vocação da região onde se insere;

§ 2º As competências dos Centros Vocacionais Tecnológicos, bem como o funcionamento de suas unidades administrativas, as atribuições dos servidores neles lotados e as de seus dirigentes serão dispostas em Regimento Interno que deverá ser publicado no prazo de 90 (noventa) dias após publicação desta lei complementar (LC 374, 15 de dezembro de 2009).

1.3.1 A estrutura administrativa e organizacional

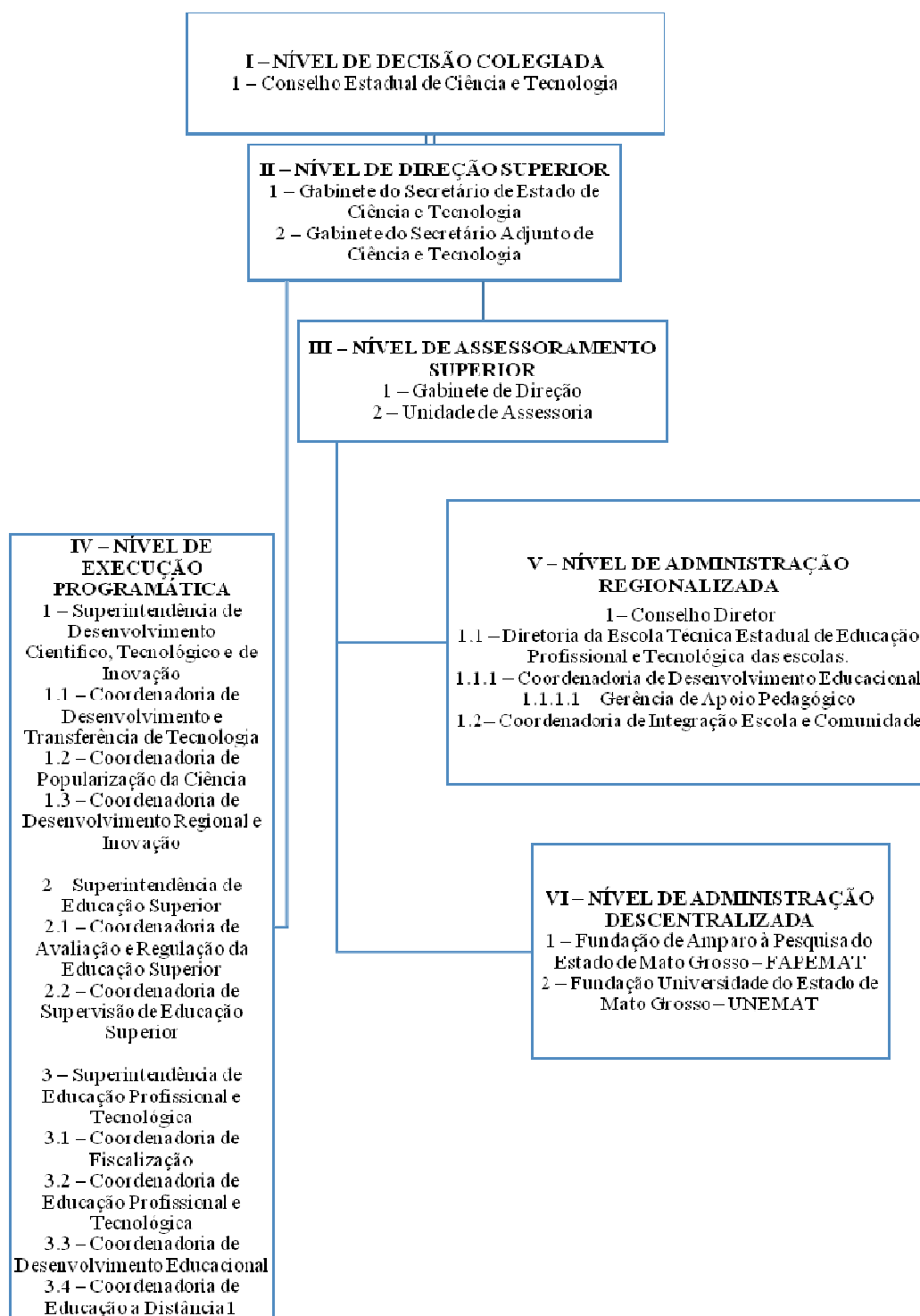
O Decreto nº 725, de 26 de setembro de 2011 define a estrutura organizacional básica e setorial da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC) de MT. A educação profissional de nível médio está sob a responsabilidade da Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica (doravante SEPT), a qual tem como missão “possibilitar a elevação do conhecimento profissional e tecnológico da sociedade, a fim de que haja inserção, dinamismo e o desenvolvimento das pessoas e do Estado de Mato Grosso”.

São atribuições da Superintendência¹⁸:

- I – elaborar, implantar, implementar, supervisionar e fiscalizar a Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica;
- II – realizar o planejamento, a gestão, a supervisão e a avaliação institucional das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica;
- III – contribuir com a formulação da legislação e da normatização da Educação Profissional e Tecnológica, bem como sua aplicação;
- IV – criar, sistematizar e gerenciar o sistema de informações da Educação Profissional e Tecnológica;
- V – promover estudos de políticas estratégicas objetivando o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica;
- VI – disseminar publicações técnicas de interesse da Educação Profissional e Tecnológica;
- VII – promover a expansão da Educação Profissional e Tecnológica com a efetivação de parcerias e convênios entre a SECITEC e instituições, empresas, órgãos governamentais e não governamentais.

¹⁸ Os artigos com as atribuições da SEPT e também de suas coordenadorias – citados integralmente neste texto – constam dos documentos oficiais e estão disponíveis no site da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC/MT): <www.secitec.mt.gov.br>.

Figura 1 – Estrutura Administrativa e organizacional da SECITEC-MT



Em relação à estrutura de organização, a SEPT é composta por quatro coordenadorias com as seguintes atribuições:

a) Coordenadoria de Fiscalização:

I – elaborar, anualmente, plano de trabalho com cronograma de visitas técnicas às instituições públicas e privadas credenciadas que ofertam a educação profissional técnica de nível médio; II – acompanhar o desenvolvimento e avaliar a oferta de educação profissional conforme o processo de credenciamento e autorização de cursos aprovados pelo órgão normatizador;

III – acompanhar e orientar os serviços de registro e de expedição de diplomas e/ou certificados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

IV – subsidiar as decisões do órgão normatizador referentes a credenciamentos de instituições e renovações de autorizações de cursos por meio de elaboração de relatórios de vistoria;

V – indicar integrantes de Comissões Apuratórias do órgão fiscalizador, se solicitada.

Parágrafo Único. A coordenadoria de fiscalização poderá no exercício de sua atividade de fiscalização, supervisão e avaliação, nos termos da legislação vigente, exigir a apresentação de documentos complementares ou a realização de auditoria nas escolas de educação profissional públicas e privadas do Estado de Mato Grosso.

VI – ofertar especialização de nível pós-técnico, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico;

VII – realizar pesquisa aplicada;

VIII – promover o desenvolvimento da atividade docente de forma estruturada, integrando os diferentes níveis de ensino, observando a qualificação exigida em cada caso;

IX – garantir o desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços em benefício da sociedade;

b) Coordenadoria de Educação Profissional e Tecnológica:

I – orientar o planejamento de atividades educacionais dos Cursos Técnicos de Nível Médio e Superiores de Tecnologia de graduação e pós-graduação;

II – estimular e orientar a implantação de Cursos Técnicos de Nível Médio e Superiores de Tecnologia, prestando assessoramento às Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica quanto à legislação e normas para a montagem dos processos de credenciamento e autorização junto à SECITEC;

III – acompanhar, supervisionar, orientar e avaliar a implantação e a implementação dos cursos de educação profissional técnica de nível médio no âmbito das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com vistas a formar profissionais para atender as necessidades específicas da região, estabelecendo amplas conexões entre a teoria e a prática, cujos princípios se baseiam no empreendedorismo, na produtividade e desenvolvimento da participação cidadã na sociedade;

IV – acompanhar e avaliar a formação continuada dos docentes e equipe

técnico-pedagógica das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica;

V – analisar e acompanhar os processos de credenciamento, credenciamento e autorização e renovação de autorização dos cursos de educação profissional técnica de nível médio das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica encaminhados ao Conselho Estadual de Educação – CEE/MT;

VI – orientar a elaboração e atualização dos documentos norteadores das ações pedagógicas – Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Normas Orientadoras para Estágios Supervisionados e Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e suas alterações;

VII – orientar as Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica na realização do estágio profissional supervisionado e demais atividades pedagógicas;

VIII – acompanhar, quando necessário, os trabalhos da Comissão Verificadora do Conselho Estadual de Educação – CEE, quando de suas verificações in loco para credenciamento, autorização ou reconhecimento para funcionamento de cursos;

IX – analisar e acompanhar os processos de credenciamento e autorização dos cursos de educação profissional tecnológica das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica encaminhados ao órgão competente;

X – analisar e acompanhar os pedidos de reconhecimento de Cursos Técnicos de Nível Médio e Superiores de Tecnologia;

XI – acompanhar as atividades das coordenações pedagógicas de cada Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica que ofertem Cursos Técnicos de Nível Médio e Superiores de Tecnologia;

XII – propor ações conjuntas com outras instituições de Educação Profissional e Tecnológica, objetivando o intercâmbio de experiências e parcerias;

XIII – planejar, orientar, estimular e executar o desenvolvimento de projetos e programas de capacitação de recursos humanos para atuarem na Educação Profissional Tecnológica;

XIV – controlar a expedição e registro de certificados e diplomas de Cursos Técnicos de Nível Médio e Superiores de Tecnologia de graduação, extensão, aperfeiçoamento, pós-graduação Lato Sensu ou Stricto Sensu ministrados no âmbito das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica;

XV – propor ações objetivando a acessibilidade e a inclusão da pessoa com necessidades especiais nas instituições de educação profissional e tecnológica;

XVI – coordenar, acompanhar, executar ações que promovam a divulgação e apropriação do conhecimento técnico-científico pela sociedade, estimulando assim o desenvolvimento contínuo do processo de inclusão social.

c) Coordenadoria de Desenvolvimento Educacional:

I – realizar pesquisas de demanda por Educação Profissional e Tecnológica, com base na realidade socioeconômica dos municípios sedes

das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica e sua área de abrangência;

II – realizar estudos e pesquisas que possibilitem acompanhar e propor alternativas de melhoria contínua da qualidade da educação ofertada;

III – mobilizar a comunidade escolar para refletir sobre sua função social, de modo a proporcionar a autocrítica e o conhecimento da realidade institucional, em sua dimensão local, regional e mundial;

IV – acompanhar os Cursos de Formação Inicial e Continuada realizados pelas Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica em todo o Estado, contribuindo para a melhoria contínua da qualificação profissional, com vistas à empregabilidade no mundo do trabalho e à construção da cidadania;

V – realizar a avaliação institucional das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, contemplando o acompanhamento de egressos;

VI – coordenar cursos, quando necessário, em municípios não atendidos por nenhuma das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica.

d) Coordenadoria de Educação a Distância:

I – elaborar projetos técnicos e pedagógicos com finalidade de implantação e implementação de cursos de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade a distância no âmbito das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica e em parceria com outras instituições;

II – prestar suporte técnico à execução de cursos a distância no âmbito das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica e suas parceiras;

III – promover atividades com utilização de novas tecnologias de informação e comunicação.

A organização dentro de cada unidade de ensino, denominadas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) envolve o nível V de administração regionalizada. São estruturadas em setores responsáveis pelos aspectos administrativos e pedagógicos dos cursos ofertados.

Em relação ao número de servidores que compõe a rede de ensino, o quadro de profissionais mais recente aponta para o número expressivo de professores contratados – 158 no início de 2013 e 186 no quarto trimestre de 2013, sobrepondo o conjunto de efetivos que ocupam apenas 36 cargos, das 160 vagas criadas.

Figura 2 – Estrutura Administrativa e organizacional das Escolas Técnicas Estaduais da rede

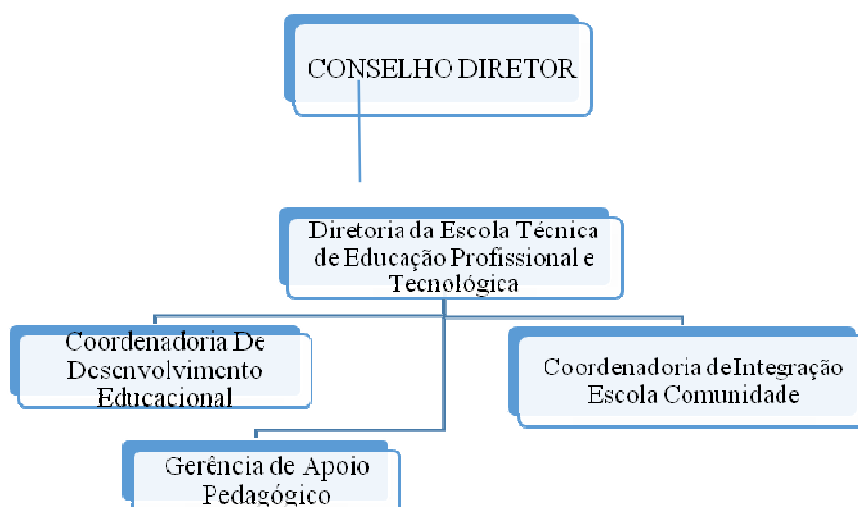


Figura 3 – Lotacionograma SECITEC-MT 2013¹⁹

LOTACIONOGRAMA						
SECRETARIA DE ESTADO DE CIENCIA E TECNOLOGIA - SECITEC						
1º Trimestre/2013						
CARREIRA	CARGO	CARGOS CRIADOS	CARGOS OCUPADOS	CARGOS VAGOS	CONTRATADOS	SUBSIDIO
Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica	Professor de Educação Profissional e Tecnológica	160	35	125	158	Lei Complementar nº 471/2012
	Técnico Administrativo - Educacional	40	14	26		
	Técnico de Apoio Educacional	88	36	52		
PROFISSIONAIS DE DES. ECONOMICO E SOCIAL Lei nº 7.554 de 10/12/01	Técnico de Desenvolvimento Econômico Social	5		5		Lei nº 9.756/2012
	Agente de Desenvolvimento Econômico Social	10	1	9		

¹⁹ Diário Oficial de Mato Grosso, Edição nº 25966 de 16 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://www.sad.mt.gov.br/images/files/Secitec__1_Trimestre10042013152112.pdf>.

Figura 4 – Lotacionograma SECITEC-MT 2013, quadro de servidores cedidos²⁰

SERVIDORES DE OUTROS ÓRGÃO/ENTIDADES/PODERES CEDIDOS A SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA - SECITEC		
ÓRGÃO/ENTIDADE CEDENTE	CARGOS	QUANTIDADE
Secretaria Estadual de Educação - SEDUC	Professor	3
Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - SME	Professor	1
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	Professor	1
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	Agente Universitário	1

Figura 5 – Lotacionograma SECITEC-MT, 2013. 4º Trimestre²¹

SERVIDORES DE OUTROS ÓRGÃO/ENTIDADES/PODERES CEDIDOS A SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA - SECITEC		
ÓRGÃO/ENTIDADE CEDENTE	CARGOS	QUANTIDADE
Secretaria Estadual de Educação - SEDUC	Professor	2
Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Professor	1
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	Professor	1
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	Agente Universitário	1

Figura 6 – Servidores cedidos no 4º trimestre²²

LOTACIONOGRAMA						
SECRETARIA DE ESTADO DE CIENCIA E TECNOLOGIA - SECITEC						
4º Trimestre/2013						
CARREIRA	CARGO	CARGOS CRIADOS	CARGOS OCUPADOS	CARGOS VAGOS	CONTRATADOS	SUBSIDIO
Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica	Professor de Educação Profissional e Tecnológica	160	36	124	186	Lei Complementar nº 471/2012
	Técnico Administrativo -Educativo	40	12	28		
	Técnico de Apoio Educacional	88	31	57		
PROFISSIONAIS DE DES. ECONOMICO E SOCIAL Lei nº 7.554 de 10/12/01	Técnico de Desenvolvimento Econômico Social	5	2	3		Lei nº 9.756/2012
	Agente de Desenvolvimento Econômico Social	10	2	8		

²⁰ Idem.²¹ Coordenadoria de Gestão de Pessoas da Secretaria Executiva do Núcleo de Cultura, Ciência, Lazer e Turismo. Diário Oficial de Mato Grosso, Edição nº 26148 de 09 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.iomat.mt.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=3529&page=27#page=1&Zoom=190,0,722>²² Idem.

1.3.2 A Organização Didática e Pedagógica: questões de currículo e o ensino por competências.

Conforme dito anteriormente, em Mato Grosso, as escolas estaduais de Educação Profissional vinculam-se à SECITEC (Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia), oferecendo cursos técnicos de nível médio, na modalidade presencial e concomitante. Apresentam uma estrutura modular, com uma carga horária final que varia de 800 a 1800 horas. Os cursos abrangem áreas como Turismo e Hospitalidade, Gestão e Comércio, Recursos Naturais e Saúde, Ambiente e Segurança, além da Construção Civil.

Para serem autorizados devidamente pelo Conselho Estadual de Educação, seguem criteriosamente as orientações do Ministério da Educação na organização de sua estrutura curricular. Não é possível criar novos cursos sem observar as orientações disponíveis na proposta do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o qual apresenta vários eixos tecnológicos, agrupados em temáticas. Em cada eixo são definidos os cursos e suas propostas de organização. Os eixos envolvem:

- Ambiente e Saúde
- Controle e Processos Industriais
- Desenvolvimento Educacional e Social
- Gestão e Negócios
- Informação e Comunicação
- Infraestrutura
- Militar
- Produção Alimentícia
- Produção Cultural e Design
- Produção Industrial
- Recursos Naturais
- Segurança
- Turismo, Hospitalidade e Lazer

A organização do Catálogo também apresenta uma lista de cursos por eixos tecnológicos e uma breve descrição de cada curso com as possibilidades de temas que podem ser abordados durante a formação. Além disso, seguem informações sobre as

possibilidades de atuação do profissional da área e também da infraestrutura mínima recomendada para a oferta do curso.

Figura 7 – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos²³

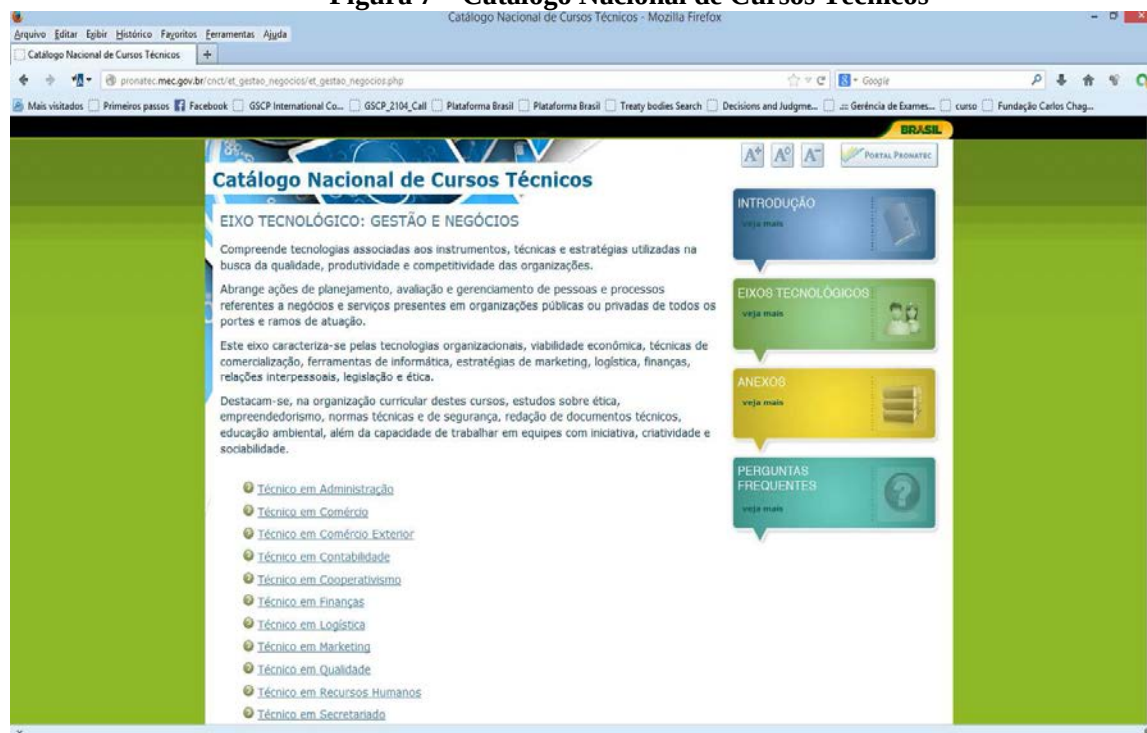
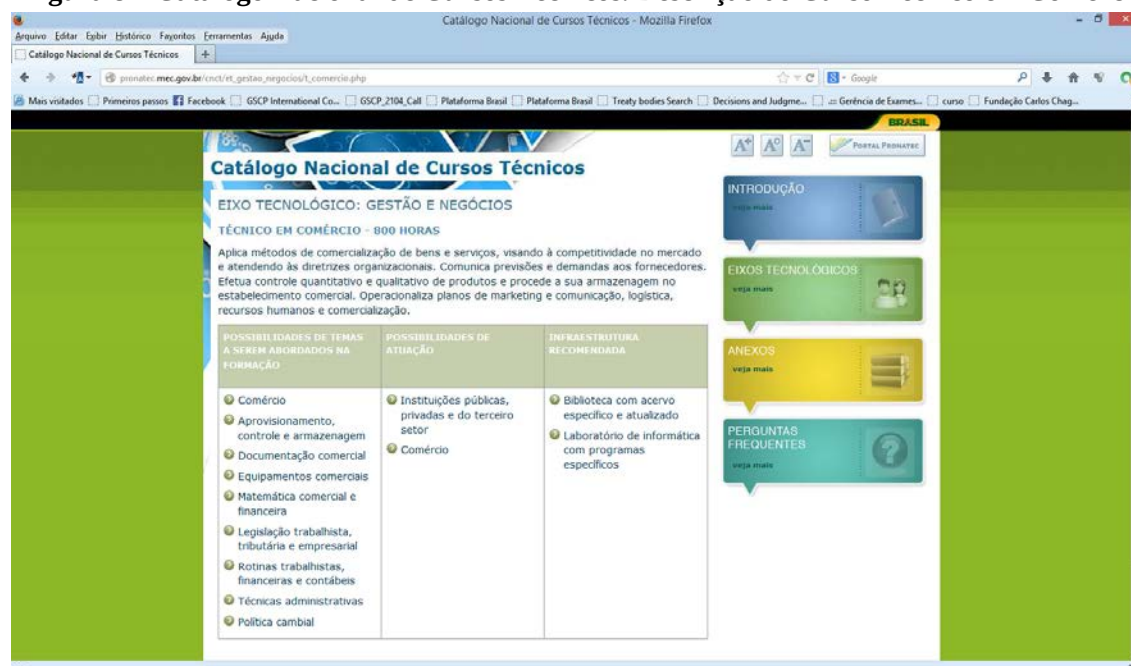


Figura 8 – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Descrição do Curso Técnico em Comércio



²³ Fonte: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et_gestao_negocios/et_gestao_negocios.php>.

Além do Catálogo, outro documento importante envolve os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, que apontam para uma mudança na estrutura do currículo de cursos técnicos em relação à educação básica.

De acordo com o MEC,

Emerge, no novo paradigma da educação e, de forma mais marcante, na educação profissional, o conceito de competência, mesmo que ainda polêmico, como elemento orientador de currículos, estes encarados como conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas. A nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro. A ênfase anterior no conteúdo do ensino transfere-se para as competências a serem construídas pelo sujeito que aprende (SETEC/MEC, 2000, p. 10).

E, ainda,

A ótica contábil ou bancária, como a identificou Paulo Freire (FREIRE, 1981: 66), presente na linha conteudista-acumuladora da educação tradicional, e, mesmo, a busca de alternativas menos monótonas, mais lúdicas e prazerosas, que orientou, muitas vezes, a escolha de métodos, de estratégias e de recursos de ensino, são substituídas pela visão de que conteúdos não se constituem como núcleo do trabalho educacional: são insumos ou suportes de competências. Assim como os métodos ou processos não mais têm um papel secundário ou simplesmente animador, mas se identificam com o próprio exercício das competências (SETEC/MEC, 2000, p. 10).

Para esta nova concepção, outro fator relevante é o mercado de trabalho que absorverá tais profissionais em formação. Nesse sentido, o currículo por competências foi adotado com o intuito de atender ao mercado de trabalho, o qual vivencia na atualidade uma disputa econômica e compreende que o profissional capacitado é fator determinante para o desenvolvimento e sobrevivência da empresa. Assim, visa formar pessoas através de saberes teóricos associados a saberes práticos, ou seja, toda teoria estudada deve ser contextualizada na prática com o objetivo de dar significado ao objeto estudado.

Observe-se um exemplo de como se configuravam as matrizes curriculares dos Cursos Técnicos de Nível Médio:

Quadro 1 – Exemplo de matriz curricular



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIAS e TECNOLOGIA - SECITEC
Unidade de Ensino Descentralizada – UNED DIAMANTINO - CEPROTEC/MT

Diamantino – CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM GUIA DE TURISMO - Módulo I - Operação de Empreendimentos Ecoturísticos

Função	Subfunção	Competências	Habilidades	CH	Bases Tecnológicas
	Concepção, Viabilização e Organização	01 – Identificar o funcionamento do turismo;	1 – Identificar os fundamentos do turismo; 2 – Perceber a relação do turismo com a organização local; 3 – Identificar os termos técnicos utilizados no turismo.	08 08 04	01 – Fundamentos do Turismo 02 – Sistema Turístico 03 – Vocabulário turístico
Planejamento	Concepção, Viabilização e Organização	02 – Identificar as segmentações a partir do ecoturismo;	4 – Identificar a causa da segmentação de mercado; 5 – Relacionar os segmentos turísticos a partir do ecoturismo.	08 12	04 – Relações de Mercado 05 – Ecoturismo; Segmentação Turística
Planejamento	Concepção, Viabilização e Organização	03 – identificar as operações dos empreendimentos ecoturísticos;	6 – Identificar infra-estrutura para serviços de ecoturismo 7 – Identificar empreendimentos e projetos	08 18	06;07 – Normas de infra-estrutura dos serviços de ecoturismo. Eco-técnica
Promoção e Venda	Articulação e Coordenação de programas, Roteiros e Itinerários	04 – Identificar as operações de agenciamento;	8 – Conhecer sobre agenciamento; 9 – Elaborar roteiros ecoturísticos;	20 20	08;09 – Agenciamento; Técnicas de Elaboração de Roteiros.
Promoção e Venda	Concepção, Viabilização e Organização	05 – identificar as operações hoteleiras;	10 – Identificar as bases da hotelaria; 11 - Aplicar técnicas hoteleiras no ecoturismo.	20 20	10;11 – Hotelaria
Promoção e Venda	Prospecção Mercadológica e Captação de Clientes	6 – Identificar o conceito de empreendedorismo na formação profissional	12 – Identificar o empreendedorismo; 13 – Identificar o perfil empreendedor na área profissional; 14 – Relacionar ações empreendedoras na atuação profissional	02 04 04	12;13;14 – Conceito de empreendedorismo; perfil do empreendedor; ações empreendedoras.
Planejamento	Articulação e Coordenação de programas, Roteiros e Itinerários	7 – Elaborar roteiros e projetos;	15 – Identificar normas técnicas da ABNT e NBR. 16 – Selecionar informações pertinentes às fases do projeto 17 – Redigir Projetos	12 12 36	15 – Normas da ABNT; 16;17 – Elaboração de projetos.

No texto dos Referenciais Curriculares, as competências são compreendidas enquanto ações e operações mentais, articulando os conhecimentos (o saber e as informações articuladas operatorialmente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional (SETEC/MEC, 2000, p. 10). Realizar uma tarefa de forma competente implica agregar saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos.

Assim, pode-se dizer que a competência caracteriza-se, essencialmente, “pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, através de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de esquemas mentais adaptados e flexíveis, em ações próprias de um contexto profissional” específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes (SETEC/MEC, 2000, p. 10).

Perrenoud (2000) afirma que a noção de competência envolve uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para o campo da educação profissional e tecnológica, esta nova configuração distanciada da estrutura de disciplinas e com uma ênfase na associação entre teoria e prática, favorece o trabalho do professor na medida em que o mesmo compreende a dimensão que tal mudança assume no seu fazer de sala de aula.

É importante ressaltar que nossa concepção sobre o termo “competência” e todas as suas implicações se distancia do discurso dos documentos oficiais. Como bem explicita Cristóvão (2007), pautando-se também nas leituras realizadas do âmbito do ISD, em Bronckart (2006) e Bronckart & Dolz (1999), entendemos que este conceito institucionalizado se ancora principalmente em prescrições baseadas em questões econômicas e não se preocupa com a transformação dos conhecimentos coletivos ou com a mobilização de capacidades efetivas dos atores protagonistas de suas atividades de trabalho. Entretanto, o que será visto nesta pesquisa não é a avaliação teórica em torno de conceitos já manifestos institucionalmente, mas a forma como o currículo escolar, entendido como artefato de ensino, pode ser apropriado pelo professor de EPT e incidir sobre as formas de representação de seu agir, por ele mesmo e nos textos que prefiguram seu trabalho,

aproximando-se ou distanciando-se desses termos formalizados nos discursos das instâncias superiores.

Em resumo, a escolha das propostas metodológicas, dos pressupostos teóricos deve ser pautada na noção de interação, na atividade humana que constrói seu conhecimento e confere significado a cada ação que desempenha. O aluno/aprendiz passa a ser sujeito principal de sua formação, pois precisa vivenciar novas experiências que favoreçam o desenvolvimento de suas capacidades. Essa discussão sobre o currículo por competências será ainda retomada adiante, quando tratarmos do agir do professor e de suas relações com as prescrições que envolvem o trabalho docente no contexto da Educação Profissional.

Uma das dificuldades que se impõem neste processo é a própria compreensão do professor a respeito da integralidade do currículo por competências. Assim, como ele não a compreende, também não consegue se apropriar deste conhecimento ou incorporá-lo à sua prática de sala de aula. Isto ocorre porque estamos arraigados no ensino por disciplinas e a fragmentação deste ensino ainda se constitui como grande desafio nas escolas.

2. A DIMENSÃO PRAXIOLÓGICA DA LINGUAGEM, A INTERPRETAÇÃO DO AGIR E O QUADRO TEÓRICO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

“A linguagem só existe como práticas, e essas práticas, ou jogos de linguagem, são heterogêneas, irredutivelmente diversas e em constante mutação. A diversidade dos jogos de linguagem é correlativa à diversidade das formas de vida, ou seja, à diversidade das formas que assume o agir humano”.

Bronckart (2010, p. 10-11, tradução nossa²⁴)

Após retornar desta incursão na história da Educação Profissional e Tecnológica, compreendendo suas características e sua organização, podemos então situar nosso objeto de interesse na construção da pesquisa: o trabalho do professor e as representações do agir docente no contexto da EPT.

Muitas pesquisas no campo do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) têm se voltado para a análise do trabalho do professor (MACHADO, 2004, 2007, 2009b; ABREU-TARDELLI, 2004, 2006; LOUSADA, 2006; BUZZO, 2008; TOGNATO, 2009; MUNIZ-OLIVEIRA, 2011a; QUEVEDO-CAMARGO, 2011; RIOS-REGISTRO, 2011; CRISTOVÃO, 2011), mas em nível e modalidades de ensino diferentes, abrangendo a rede de Educação Básica (BARRICELLI, 2007, 2011) ou, ainda, o nível superior (BUENO, 2007). Há, além disso, trabalhos que envolvem aspectos institucionais, de formação docente, ou os conflitos que se manifestam nesses contextos.

Como já afirmava Machado (2004, p. 18) ao tratar dos pressupostos abraçados pelo ISD, entende-se como ponto de partida que as ações humanas não podem ser compreendidas apenas pela observação das condutas dos indivíduos, mas é preciso apreender o papel central da linguagem e de sua utilização na produção dos textos que veiculam as representações, as interpretações e as avaliações desses sujeitos sobre o seu próprio agir em situação de trabalho (BRONCKART, 2004b), mas também que se desenvolvem em outros momentos (antes ou depois do trabalho). É necessário, ainda, compreender que o trabalho do professor, como atividade social, consolida-se, constrói-se e reconstrói-se por e na linguagem.

²⁴ Le langage n'existe qu'en tant que pratiques, et ces pratiques, ou jeux de langage, sont hétérogènes, irréductiblement diverses et se transforment en permanence. La diversité des jeux de langage est corrélative de celle des formes de vie, c'est-à-dire de la diversité des formes que prend l'agir humain.

Assim, nesta seção, apresentamos os pressupostos epistemológicos e as correntes teóricas que norteiam a pesquisa. Não é possível abranger a proposta de análise do Interacionismo Sociodiscursivo sem antes considerar as proposições teóricas que o fundamentam, a partir da psicologia da linguagem, orientando-se pelos princípios do interacionismo social (BRONCKART, 2009, p. 13). Interessa à constituição da pesquisa, especialmente, como a linguagem assume seu lugar nessas leituras e as interpretações sobre o agir humano e seu desenvolvimento.

2.1 O Interacionismo Social e o Interacionismo Sociodiscursivo

A problemática do estatuto e das condições de análise do agir humano é, sem dúvida, a única cujo tratamento tem sido a mais clara revelação das posições epistemológicas que têm tomado as várias correntes das Ciências Humanas e Sociais, do surgimento destas disciplinas ao final do século XIX.

De acordo com Bronckart (2009, p. 21) a expressão interacionismo social envolve uma postura epistemológica geral, na qual diversas correntes filosóficas e das Ciências Humanas podem ser reconhecidas. Tais correntes assumem uma mesma perspectiva, considerando que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”.

Dessa maneira, ao considerar a historicidade do ser humano, a investigação interacionista se volta para as condições sob as quais se desenvolveram formas particulares de organização social, bem como as formas de interação de caráter semiótico.

Qualificado tardiamente de interacionismo social, esta corrente sustentava que a problemática da construção do pensamento e da consciência humana deveria ser abordada de forma paralela (ou em estreita articulação com) àquela da construção dos fatos sociais e das obras culturais, e considerava que os processos de socialização e individuação constituíam duas vertentes complementares do mesmo desenvolvimento humano (BRONCKART, 2010, p. 4, tradução nossa²⁵).

²⁵ Qualifié plus tard d’interactionniste social, ce courant soutenait que la problématique de la construction de la pensée et de la conscience humaine devait être traitée parallèlement à (ou en étroite articulation avec) celle de la construction des faits sociaux et des oeuvres culturelles, et il considérait que les processus de

Correspondem, assim, ao ponto de partida para suas análises mais profundas, as características estruturais e funcionais dessas organizações sociais e também as formas de interação semiótica. O interacionismo social considera os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas (BRONCKART, 2009, p. 22-23).

É possível, nesse sentido, entender o que Bronckart (2006, p. 10) enuncia em “Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano”, marco entre os escritos a respeito do Interacionismo Sociodiscursivo, quando afirma que o postulado específico do ISD é considerar a linguagem como absolutamente central ou decisiva para esta ciência do humano.

No desenvolvimento da tese partilhada por Saussure e Vygotsky, segundo a qual os signos languageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano, o ISD visa demonstrar que *as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 10, grifo do autor).

Bronckart (1999, 2009) estabelece uma relação entre a abordagem interacionista e a análise saussuriana do signo, a qual se trata de uma contribuição teórica essencial para que se compreenda o estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano.

[...] a atividade languageira constitui o instrumento fundamental de planificação de regulação e de avaliação do conjunto das (outras) atividades coletivas. Esta linguagem por outro lado mobiliza signos oriundos de uma língua natural, ou seja, das unidades sonoras variáveis em função das comunidades, tendo capacidade para se referir a aspectos quaisquer do meio. A principal tese do interacionismo é então que são esses signos mobilizados na atividade languageira que dão origem às representações humanas, como imagens mentais estabilizadas e operatórias (BRONCKART, 2007, p. 60, tradução nossa²⁶).

socialisation et d'individuation constituaient deux versants complémentaires du même développement humain.

²⁶ [...] l'activité langagière constitue l'instrument fondamental de planification de régulation et d'évaluation de l'ensemble des (autres) activités collectives. Ce langage mobilise par ailleurs des signes relevant d'une langue naturelle; c'est-à-dire des unités sonores variables selon les communautés, ayant capacité de faire référence à des aspects quelconques du milieu. La thèse majeure de l'interactionnisme est alors que ce sont ces signes

Isto posto e igualmente reafirmado, já em 1999, na primeira edição brasileira de outra obra do autor²⁷, mais tarde em Bulea & Bronckart (2008, p. 43-44), vamos reencontrar de forma mais explícita as implicações da teoria saussuriana no ISD, considerando que a linguagem está tanto no centro da organização e do desenvolvimento dos indivíduos quanto das organizações sociais.

Esclarecedoras são as contribuições dos trabalhos de Bulea (2010, p. 55) a respeito desta releitura dos escritos saussurianos²⁸, pois é possível perceber que a essência dupla da linguagem superaria a questão tradicionalmente opositiva entre forma e sentido, e cederia espaço para uma distinção entre “figura vocal” de um lado e “forma-sentido”, de outro (fenômenos externos acessíveis vs. fenômenos internos complexos e compostos). Contudo, o elemento mais imprescindível destacado por Bronckart (2006) e Bulea (2010) é o caráter eminentemente social dos signos, na construção do domínio semiológico-linguístico da teoria proposta por Saussure.

É preciso entender, inicialmente, em que medida a abordagem saussuriana é compatível com as grandes teses do interacionismo social, argumenta Bronckart (2006, p. 160). Assim, “bem compreendida, a teoria saussuriana nos parece um apoio fundamental para repensar o papel da linguagem na análise das práticas, na formação, e mais amplamente no funcionamento humano” (BULEA, 2010, p. 60).

Logo, reafirma Bronckart (2006, p. 106)

A tese do interacionismo, e em particular de Vygotsky (1934, 1997), então, é que a interiorização dos signos da língua natural em uso no ambiente é a condição de transformação do psiquismo prático em um pensamento consciente. Mas resta demonstrar por que e como se opera essa transformação e é sobre esse ponto que a teoria saussuriana nos parece fornecer elementos de compreensão decisivos.

mobilisés dans l'activité langagière qui donnent naissance aux représentations humaines, en tant qu'images mentales stabilisées et opératoires.

²⁷ Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo Sociodiscursivo. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2009 (1ª reimpressão em 2003. 1ª ed em 1999, a partir de adaptação, reprodução e tradução do original de Paris, 1997). Em 1985, Bronckart publicou a obra coletiva **Le fonctionnement des discours**, na coleção **Actualités pédagogiques et psychologiques**. Atividade de Linguagem, textos e discurso, que envolve uma coletânea de seus trabalhos nesta obra e tem por objetivo dar prosseguimento às discussões de 1985, reafirma o autor.

²⁸ Ver Bulea (2010, p. 52, nota 4 e p. 55, notas 5 e 6) para maiores esclarecimentos sobre as obras de Saussure.

Finalmente, alertando para certas limitações da abordagem feita por Saussure, Bronckart (2006, p. 114) assegura que a totalidade da gênese do pensamento consciente, no campo de interesse do Interacionismo, poderia ser melhor compreendida com o auxílio das discussões apresentadas por Piaget (1974). Este último reflete a respeito dos mecanismos e regras de organização dos signos de uma língua sobre os mecanismos organizadores do pensamento, isto é, sobre a natureza das operações mentais que *incidem* sobre as unidades representativas. Piaget, porém, apresenta posturas contraditórias aos aspectos assumidos no ISD, sendo portanto limitadas também suas contribuições.

A seguir, Bronckart (2006, p. 126) completa que, sendo herdeiro do pensamento de Spinoza²⁹, o interacionismo propõe uma abordagem centrada sobre os efeitos específicos da história coletiva humana e sobre a transformação permanente e correlativa dos fatos sociais, de um lado, com os fatos psicológicos, de outro.

O interacionismo encontra-se bem representado na obra de Volochinov, a qual tinha por objetivo colocar as bases de uma filosofia da linguagem articulada com o marxismo. Assim, para este último, interessa-lhe a busca do estatuto e das condições de desenvolvimento da ideologia no mundo dos conhecimentos, remetendo-se ao problema também do estatuto e das condições de constituição do psiquismo ou do pensamento consciente humano. Os signos não são apenas produtos de uma atividade da consciência individual, mas da interação social, possuindo um caráter social, semiótico e dialógico (BRONCKART, 2006, p. 127). Entretanto, resta ainda definir os laços que unem o Interacionismo social, brevemente representado, ao Interacionismo Sociodiscursivo.

O ISD tem sua trajetória iniciada na década de 1980, a partir da constituição de um grupo de pesquisadores na Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, reunindo nomes como Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola, entre outros, tendo Bronckart como o coordenador do referido grupo, como relatam Guimarães e Machado (2007).

Bronckart argumenta que o ISD se inscreve no quadro do interacionismo social, mas se trata de uma versão mais específica que se centra na questão das condições externas

²⁹ O pensamento de Spinoza abarca o monismo – unidade da substância material e a continuidade dos processos que fazem emergir o psiquismo humano.

de produção dos textos, buscando compreender as ações de linguagem e seu contexto. Para o autor, não se trata de uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica, “ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10). Como expresso até aqui, na perspectiva do interacionismo social, as condutas humanas são consideradas ações significantes, as quais possuem propriedades estruturais e funcionais resultantes da socialização (BRONCKART, 2009, p. 15). “O ISD distingue-se do Interacionismo Social ao assumir que a linguagem tem um papel central e decisivo no desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e à identidade das pessoas” (BUENO, 2009, p. 90).

Bronckart (2006, p.104) inscreve o ISD no esquema vygotskyano integrando a este o papel e as propriedades da linguagem. A abordagem do ISD, assim, vai consistir em identificar e descrever o conjunto de construções da história social humana, de um lado e, de outro, analisar ainda as relações de interdependência que abrigam.

No domínio desse conjunto, há três ordens de pré-construídos: a) os diferentes tipos de atividades humanas (ou de trabalho); b) a atividade de linguagem; c) os mundos formais de conhecimento.

[...] nossa abordagem consiste em analisar as *mediações formativas* através das quais esses pré-construídos da história social humana são apresentados aos indivíduos singulares (por atividades conjuntas e por trocas languageiras), no âmbito das quais esses mesmos indivíduos se apropriam de certos aspectos desses pré-construídos, em um processo dinâmico que se traduz inevitavelmente por sua transformação e por sua evolução permanente (BRONCKART, 2006, p. 105, grifo do autor).

Bronckart (2009, p. 42), de forma sucinta, reafirma que a tese central do ISD estabelece que a ação constitui o produto da apropriação das propriedades da atividade social, a qual é mediada pela linguagem, convocando para tanto as teorias de Habermas e Saussure, entre outros. Em suma, Bulea & Bronckart (2008, p. 45) descrevem:

[...] a abordagem do ISD se situa no prolongamento do movimento interacionista social que havia emergido no primeiro terço do século XX no quadro das obras de Bühler (1927), Dewey (1928), Mead (1934), Volochinov (1929, 1977), Vygotsky (1934, 1997) e de muitos outros autores. Oposto ao positivismo e ao fracionamento disciplinar por este

engendrado, o movimento visava a analisar as condições de organização e desenvolvimento das condutas humanas numa perspectiva que integrava estreitamente suas dimensões semióticas, sociais e psicológicas, e colocava, por outro lado, um acento particular no papel que desempenhavam a educação e, mais amplamente, o conjunto das mediações formativas, no desenvolvimento humano (BULEA & BRONCKART, 2008, p. 45).

No Brasil, o ISD tem se destacado com a realização de pesquisas, resultantes dos trabalhos do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da PUC, e de suas relações, desde o ano de 1994, com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra. Mais tarde, em 2001, ocorre o surgimento de um subgrupo da unidade de Didática de Línguas, o *Langage, Action, Formation* (Linguagem, Ação, Formação – LAF), que se dedica aos estudos de ações e discursos em diferentes situações de trabalho, inclusive o trabalho educacional, como bem apresentam Machado (2005), Guimarães e Machado (2007).

Machado *et al.* (2009, p. 16) descrevem o projeto de pesquisa do grupo ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), no âmbito do LAEL, na PUC de São Paulo, sob a coordenação da própria Anna Rachel Machado, a qual infelizmente faleceu no ano de 2012. O objetivo comum das pesquisas produzidas neste contexto seria desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico a respeito das “relações entre linguagem e trabalho educacional, considerados no quadro maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações, por meio de análises de práticas de linguagem no e sobre o trabalho educacional” (*op. cit.*, p. 17).

Ainda de acordo com Machado *et al.* (2009, p. 16), o grupo tomou como base teórica os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo e como fonte de referência as obras de Bronckart (1999, 2004), com aportes da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT 2002) e da Psicologia do Trabalho (FAÏTA, 2004; CLOT, 1999/ 2007). Desde a constituição e consolidação do grupo ALTER (CNPq), entre 2003 e 2006, a corrente do ISD ganhou mais relevância e significação nos trabalhos de pesquisas no Brasil.

Conforme dito anteriormente, para atender aos seus objetivos, o grupo recorre a certos pressupostos teóricos, os quais se concentram em torno de três grandes grupos temáticos: 1. Pressupostos sobre o agir humano e suas relações com a linguagem; 2. Pressupostos sobre a organização do trabalho na sociedade contemporânea e sobre a

ideologia que perpassa e influencia o trabalho educacional; 3. Pressupostos sobre o papel da linguagem nas e sobre as situações de trabalho (MACHADO, 2009b). É justamente neste último eixo que se inscreve a proposta desta pesquisa ora delineada.

Destacam-se, a exemplo, as pesquisas produzidas por Lousada (2006), que distinguem o trabalho de um professor de francês, demonstrando alguns aspectos representativos desse trabalho nos textos; Abreu-Tardelli (2006), que trata do trabalho do professor iniciante em EAD e as representações desse agir, analisando o contexto do *chat* educacional; Bueno (2007) cuja pesquisa apresenta uma reflexão sobre o estágio supervisionado na formação inicial de docentes na graduação, mediante a análise e interpretação das representações construídas sobre o trabalho do professor nos textos preparados para orientar as tarefas e nos textos produzidos pelos próprios estagiários durante o estágio; Buzzo (2008), que investiga as representações de duas professoras sobre o trabalho docente a partir da análise de textos orais produzidos após a realização de uma atividade; Tognato (2009), que observou as configurações do trabalho do professor de língua inglesa em um texto coproduzido com este; Barricelli (2007), que realizou uma análise das representações sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e os conteúdos configurados no currículo da Educação Infantil, pesquisa que originou os desdobramentos de sua tese de doutorado em 2011; Muniz-Oliveira (2011a), que trata do trabalho do professor de pós-graduação *stricto sensu*, fornecendo uma análise e interpretação das representações construídas sobre o trabalho docente em um texto produzido por uma professora atuante em universidade pública, desvelando o real da atividade desenvolvida por esta. Incluem-se as pesquisas produzidas no projeto³⁰ sob orientação de Cristovão (2011), entre outros.

É preciso, sobretudo, resgatar as contribuições de Machado (2004, 2007, 2009), que traduziu importantes textos de Bronckart, organizou diversas publicações, mas principalmente aproximou o ISD no Brasil aos estudos sobre o trabalho educacional e foi orientadora no Programa de Pós-Graduação da PUC-SP (LAEL), em muitos dos trabalhos citados anteriormente.

³⁰ Pesquisas que fazem parte do projeto Desenvolvimento em rede: análise de ações de linguagem em atividades de trabalho docente (5544), coordenado pela Prof.^a Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

2.2 O projeto Vygotskyano: uma releitura

A par da importante coletânea de obras de Lev Vygotsky e de suas contribuições para a Psicologia, a educação e os estudos de linguagem, é importante estabelecer a relação entre seus escritos e a releitura que Bronckart (2006) realiza no intuito de delinear os princípios teóricos do ISD. Bronckart (2006, p. 11-14) descreve as origens e os princípios do projeto do ISD em “Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano”, momento em que relata seu percurso de formação e a construção de tal projeto em pelo menos três etapas definidas de sua vida pessoal.

A princípio, destaca-se a crítica de Vygotsky ao estatuto da psicologia em sua obra *La signification historique de la crise de la psychologie* (1926, 1982), na qual demonstra o dualismo entre uma visão “natural ou materialista” e outra que defende uma psicologia “espiritualista”. As diversas escolas da psicologia estariam inscritas em um ou outro campo: “o que seria da ordem do corpo (que seria matéria) e o que seria da alma (apenas o espírito)” (*op. cit.*, p. 27). A proposta de Vygotsky a essa altura é encarar a totalidade do objeto da psicologia, unificando-o com seu tratamento interpretativo. A tarefa primordial seria dar conta desses dois aspectos, por isso, o autor vai dedicar atenção especial à problemática da consciência³¹ (BRONCKART, 2006, p. 28).

Vygotsky inspira-se em uma concepção monista de mundo, na busca por superar o dualismo apresentado, orientando-se nas suas leituras das obras de Spinoza, Hegel e Marx e Engels. E foi nos escritos desses últimos autores que Vygotsky pode acomodar suas próprias convicções, visto que não podia aceitar a tese da preexistência da matéria e desejava postular qual seria o estatuto e a origem do ideacional. Tratava-se então de inverter a dialética hegeliana, deixando de considerar que a consciência explicaria a vida material e a história dos povos. Antes, é *a vida material dos homens que explicaria sua história* e, portanto, a consciência humana seria produto dessa vida material. Restava a Vygotsky assumir o percurso de demonstrar como o social se transforma em ideacional e

³¹ Bronckart (2006, p. 28) esclarece que a noção de *consciência* para Vygotsky envolve, sobretudo, o funcionamento psíquico objetivo (processos mentais). A tomada de consciência, assim como na perspectiva de Piaget, trata-se assim de um processo *secundário ou centrífugo*. Érnica (2011, p. 23) explica que Vygotsky a concebe como um sistema de mecanismos de transmissão, de passagem de alguns reflexos a outros.

como, subsequentemente, o ideacional interage com o corporal (BRONCKART, 2006, p. 33).

Em “Pensamento e Linguagem” (1925, 1934), se sobressai o estudo de Vygotsky sobre as raízes do desenvolvimento humano. Ele esclarece a função *social* das produções verbais da criança, quando se comunica e interage com o meio, ao mesmo tempo em que estas mesmas produções também regulam, organizam, controlam, planificam suas ações, permitindo uma reorganização profunda do pensamento da criança e a verbalização posterior, assumindo um caráter *individual* (*op. cit.*, p.35, 61-62). Se a linguagem é objeto de redução e depois de interiorização sob forma de pensamento, ainda assim, há algumas problemáticas decorrentes disto, pois não está claro se esta linguagem pode ser considerada “ação mediada pelos signos”.

Para delimitar o papel decisivo das significações sociossemióticas na construção do pensamento, com uma análise dos processos implícitos, torna-se necessário estabelecer pelo menos duas unidades como ponto de partida, de acordo com Bronckart (2006, p. 66): a ação e o discurso (práticas de linguagem). É precisamente neste ponto que nos interessa refletir a respeito dessas ações significantes e as interações sociais.

Ao analisar o desenvolvimento humano nas obras de Vygotsky, Érnica (2011, p. 42) concluiu que isto somente se realiza pela transformação de possibilidades de vida disponíveis no meio social em recursos individuais: “o desenvolvimento é a apropriação pessoal dos produtos do trabalho social total”. Todos os humanos têm necessidade de interações sociais que afirmem e fortaleçam seu comportamento ativo, isto é, as potencialidades capazes de desenvolver a vida humana só se realizarão se houver desenvolvimento no meio social. Vygotsky (1991) discute a relação entre aprendizado e desenvolvimento considerando que as crianças iniciam seu aprendizado bem antes de ingressarem no universo escolar e, a partir desse pressuposto, o ideal seria combinar as etapas de aprendizagem com os níveis de desenvolvimento da criança.

Portanto, ele estabelece uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Nesse ponto específico, o autor considera dois níveis: o nível de desenvolvimento real (as funções já amadurecidas na criança) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (as funções em processo de maturação e que futuramente poderão se tornar aquelas que

correspondem ao seu desenvolvimento real). O aprendizado, então, torna-se elemento essencial para o processo de desenvolvimento, quando organizado de forma adequada.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 59).

Como resultado de recentes estudos, Fogaça (2011, p. 93) completa que é possível compreender que toda atividade compartilhada pode abrir zonas de desenvolvimento proximal, mediante o confronto de representações. Em seus trabalhos, a propósito, ele estende a discussão concernente ao desenvolvimento humano para o campo profissional, especificamente no trabalho do professor³².

As contribuições de Vygotsky para o projeto do ISD e os trabalhos mencionados no campo dos estudos sobre o trabalho educacional conduzem-nos a uma outra importante discussão, tratando do estatuto da linguagem e suas relações com o agir humano.

2.3 Concepções e problemáticas relativas ao agir humano

Bronckart, Bulea e Fristalon (2004, p. 347), bem como Bronckart (2006, 2008), retomam, no campo da filosofia analítica e da semântica da ação, algumas ponderações sobre seus principais autores. De fato, para entender o agir humano, visitam as proposições de Wittgenstein, Leontiev, Anscombe, Ricoeur e Habermas (nessa ordem).

Ao postular, de um lado, as formas de vida e atividades, de outro, os jogos de linguagem e os gêneros de texto e ou tipos de discurso, numa relação de equivalência, é possível evidenciar o caráter primariamente coletivo das atividades languageiras³³ e das

³² Verificar as pesquisas que fazem parte do projeto “Desenvolvimento em rede: análise de ações de linguagem em atividades de trabalho docente” (5544), coordenado pela Profª Drª Vera Lúcia Lopes Cristovão, na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

³³ Como prática languageira específica, portadora de modo exemplar de uma verdade da relação humana com a linguagem. “A meu ver, há uma unidade fundante da atividade languageira sob todas as suas formas – falas, escritos diversos, prática psicanalítica, escrita, loucura...– que repousa sobre a materialidade da língua e a relação humana com a linguagem – a de um sujeito efeito da linguagem – e, em decorrência, como

atividades gerais. As teses de Wittgenstein permitem elucidar o estatuto do agir constitutivo da vida e das práticas languageiras, observando como e em que medida um determinado enunciado pode revelar as propriedades e estrutura do agir. Dessa forma, percebemos que tais teses são compatíveis, ainda, com os pressupostos do interacionismo social.

Bronckart, Bulea e Fristalon (2004, p. 345) afirmam que toda produção verbal constitui uma forma de ação humana particular que é articulada às atividades e/ou ações não verbais ou gerais. Dessa forma, se propõem a explorar e tratar dos fenômenos de ordem praxiológica. Os autores designam seu objeto de interesse pela expressão *agir humano* (ou agir-referente), assumindo desde o início que os modelos teóricos discutidos-revistas dentro das abordagens interpretativas tem o objetivo de identificar e conceituar o status e as propriedades deste agir-referente (BRONCKART, BULEA & FRISTALON, 2004, p. 346).

Leontiev analisa então a práxis generalizada na distinção dos diferentes níveis de apreensão: *a atividade* (em sentido estrito), *a ação e a operação*. O conceito de atividade aplica-se a qualquer organização coletiva de comportamento orientado por um objetivo específico e, por conseguinte, distingue os diferentes tipos de atividades, com base neste critério da finalidade: atividade de nutrição, reprodução, prevenção do risco, etc. (BRONCKART, BULEA & FRISTALON, 2004, p. 346, tradução nossa³⁴).

O conceito de ação concebe o agir coletivo – a ação coletiva – na medida em que ele é articulado aos objetivos dos quais os actantes interessados possam ter consciência; o que implica que a ação como tal só é atestável nos seres humanos, que têm a capacidade de formar representações dos efeitos prováveis da atividade na qual estão engajados. O conceito de operação refere-se, finalmente, aos processos particulares que são colocados em prática para cumprir uma ação, ele se refere, em outras palavras, ao como uma ação é realizada, ou ainda à solução técnica que é adotada para atingir um determinado objetivo.

Em *Intention* (1957), Anscombe se propõe a identificar e caracterizar os fenômenos humanos relevantes para a ordem da ação, diferenciando-as dos eventos

esclarecimento recíproco, por suas próprias diferenças, das diversas práticas umas pelas outras” (AUTHIER-REVUZ, 2011, p. 655).

³⁴ Le concept d'action saisit l'agir collectif en tant qu'il est articulé à des buts dont les actants concernés peuvent avoir conscience; ce qui implique que l'action en tant que telle n'est attestable que chez les humains, qui ont la capacité de se forger des représentations des effets probables de l'activité dans laquelle ils sont engagés. Le concept d'opération concerne enfin les processus particuliers qui sont mis en oeuvre pour accomplir une action; il a trait en d'autres termes au comment une action est réalisée, ou encore à la solution technique qui est adoptée pour atteindre un but donné.

produzidos na natureza. Ele analisa dois enunciados, observando as propriedades psíquicas relacionadas com a ocorrência de um motivo e de uma intenção em um dos enunciados exemplificados. E é só quando estas propriedades mentais são levadas em conta e examinadas as suas relações com as propriedades materiais da unidade do impulso-resultado, que uma sequência de eventos é considerada como uma ação.

Ricoeur (1977 *apud* BRONCKART, 2008; BULEA, 2010) propôs mais tarde uma semântica da ação, que identifica e define os parâmetros que permitem distinguir a ação de simples eventos. Toda ação implica em um agente que, intervindo sobre o mundo, mobiliza capacidades comportamentais e mentais. Em sua semântica da ação, o autor identificou e definiu alguns parâmetros que permitem distinguir entre a ação e os simples acontecimentos.

Ricoeur postula que a identificação de uma ação requer principalmente reconhecer a responsabilidade do agente, envolvendo três dimensões: suas capacidades comportamentais e mentais, seus motivos e razões, suas intenções ou os efeitos previstos de sua intervenção. De acordo com o autor, cada ação envolve um agente que, intervindo no mundo, mobiliza capacidades comportamentais e mentais, as quais ele sabe que possui (um poder-fazer), os motivos ou razões pelas quais ele assume(o porquê do fazer) e as intenções (os efeitos esperados do fazer); estes três parâmetros definem a responsabilidade do agente dentro da ação (BRONCKART, BULEA & FRISTALON, 2004, p. 347).

Como mostrado por Filliettaz (2002), a ação é entendida como a produção de um agente solitário, sem que sejam levados em conta os fatores sociais e semióticos suscetíveis de influenciar seu desenvolvimento: então, tudo se passa como se as representações do agente constituíssem os únicos fatores que determinam a ação, e como se, consequentemente, o conhecimento do conteúdo dessas representações durante o desencadeamento de uma ação fosse suficiente para compreender o conjunto das características efetivas de seu desenvolvimento (BRONCKART, BULEA & FRISTALON, 2004, p. 348, tradução nossa³⁵).

³⁵ Comme l'a montré Filliettaz (2002), l'action y est saisie comme production d'un agent solitaire, sans que ne soient pris en compte les facteurs sociaux et sémiotiques susceptibles d'influencer son déroulement : tout se passe donc comme si les représentations de l'agent constituaient les seuls déterminismes de l'action, et comme si, en conséquence, la connaissance de la teneur de ces représentations lors du déclenchement d'une action était suffisante pour comprendre l'ensemble des caractéristiques effectives de son déroulement.

É a essa orientação que a perspectiva proposta por Habermas se opõe, pois afirma que todo agir humano progride tendo como ponto inicial os “sistemas de representações que se fundamentam no coletivo, e a partir dos quais se exerce em permanência, notadamente através do agir linguageiro, avaliações ou “comentários”, considerando essa intervenção individual” (BULEA, 2010, p. 79).

Um dos aspectos das proposições de Habermas é considerar que a ação humana não pode ser apreendida levando-se em conta apenas sua determinação pelas representações iniciais do agente, e, em especial, pelas regras de racionalidade e eficácia que este último teria. Trata-se, para o autor, apenas de uma das dimensões da organização da ação, que co-existe com outras dimensões, se não mais fundamentais, pelo menos mais especificamente humanas. O princípio desta abordagem é que todo agir humano se desenrola com respeito às representações coletivas organizadas em três sistemas qualificados de mundos (formais ou representados) (BRONCKART, BULEA & FRISTALON, 2004, p. 348, tradução nossa³⁶).

Habermas (1984, 1987) não considera que a atividade humana é totalmente determinada pelas regras da racionalidade e de eficácia, mas assume a posição de que essa determinação é apenas uma das dimensões da organização do agir, que coexiste com outras dimensões. Qualquer atividade humana se desenvolve levando-se em consideração determinadas representações coletivas – mundos representados – que se encontram organizadas em três sistemas chamados de: *mundo objetivo*, *mundo social* e *mundo subjetivo*.

A noção de mundo representado daquele autor é explicada por Bronckart (2008) como resultado da construção de um acordo entre os sujeitos de um grupo a respeito do mundo no qual estão inseridos, “sobre os contextos do agir e sobre as propriedades das atividades coletivas e de seu desenvolvimento”. “É por meio desse mecanismo de interação verbal que se constroem os mundos representados, que são o meio especificamente humano

³⁶ Un des aspects des propositions d'Habermas est de considérer que l'action humaine ne peut s'appréhender en tenant compte seulement de sa détermination par les représentations initiales de l'agent, et notamment par des règles de rationalité et d'efficacité dont ce dernier disposerait. Il ne s'agit là, pour l'auteur, que d'une des dimensions de l'organisation de l'action, qui co-existe avec d'autres dimensions, sinon plus fondamentales, du moins plus spécifiquement humaines. Le principe de cette approche est que tout agir humain se déploie en regard de représentations collectives qui sont organisées en trois systèmes qualifiés de mondes (formels ou représentés).

a partir do qual se avaliam todos os pensamentos e todo agir particular” (BRONCKART, 2008, p. 72).

O *mundo objetivo* é constituído pelos conhecimentos coletivos acumulados a respeito dos signos que representam ou se remetem a aspectos do meio físico. Como tais conhecimentos referentes aos mesmos signos também vão incidir sobre as formas de organização e de cooperação na realização das tarefas pelo coletivo, então se constitui igualmente o *mundo social*. Porém, esses conhecimentos não *incidem* unicamente no aspecto coletivo, mas também nas características individuais próprias de cada envolvido na tarefa, constituindo-se o *mundo subjetivo* (BRONCKART, 2009, p. 34).

Esses três mundos se estabelecem como sistemas de coordenadas formais, a respeito dos quais qualquer agir humano expõe *pretensões à validade* e a partir dos quais se desempenham avaliações e/ou controles coletivos. Na dimensão do agir humano pode perceber-se um *agir estratégico*, um *agir regulado por normas*, o *agir dramático*, o *agir comunicativo*.

[...] *agir estratégico*, quando as situações implicarem a mobilização de outros participantes humanos sobre os quais também se deve ter um conhecimento objetivo ou verdadeiro. Pelo próprio fato de que qualquer agir é produzido no contexto do mundo social, ele exhibe pretensões à conformidade em relação às regras e valores que esse mundo organiza, sendo essa dimensão chamada de *agir regulado por normas*. [...] pelo fato de que o agir é produzido no contexto do mundo subjetivo, ele também exhibe pretensões à autenticidade ou à sinceridade em relação ao que as pessoas mostram de si mesmas, sendo essa dimensão chamada de *agir dramático* (BRONCKART, 2008, p. 23, grifo do autor).

Bronckart (2006, p. 72) afirma que Habermas faz distinção desses três aspectos do agir, defendendo sua hipótese e pressupondo o conhecimento comum de um mundo objetivo, mas também o compartilhamento, a aceitação das regras do mundo social e, ainda, o reconhecimento do mundo subjetivo de todo agente, a partir dos quais serão avaliadas as pretensões à veracidade. Essas pressuposições, considera Bronckart (*op. cit.*), constituem o *contexto da ação significativa*.

É possível assim concluir que paralelamente ocorrem dois processos, de um lado o agente singularmente desenvolve sua atividade que é objeto permanente das avaliações sociais, aspecto que delimita a ação significativa atribuída a este. De outro lado,

considerando que ele participa da atividade de um grupo, ao mesmo tempo contribui para as avaliações sociais. Assim, a interpretação de suas ações procede da apropriação e da interiorização do mecanismo de avaliação social e o agente constrói para si uma representação desses mundos formais, aplica os mesmos critérios às avaliações que lhe são atribuídas e constrói, ainda, suas próprias intenções e motivos (BRONCKART, 2006, p. 73; 2009, p. 43).

Habermas também apresenta a dialética do mundo vivido e dos mundos formais e suas relações com o desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006, p. 71). Porém, ele deixou de lado a dimensão própria da espécie humana, o estatuto e o papel do *agir comunicativo*. Isto porque, o autor propõe que as três dimensões do agir (teleológico, regulado por normas e dramático) sejam agrupados sob uma única categoria: o agir praxiológico. As *práticas languageiras* que visam “estabelecer um acordo necessário para a realização social das diversas formas do *agir praxiológico*” são incluídas no agir comunicativo (BRONCKART, 2008, p. 25, grifo nosso).

Essa articulação entre o agir praxiológico e o agir comunicativo transforma este último em um instrumento organizador das representações construídas sobre a situação do agir e regulador das intervenções efetivas do agente. Porém, a abordagem de Habermas é considerada limitada por Bronckart, pois não fornece reflexões mais profundas sobre o estatuto dos signos da linguagem.

Para alinhar a perspectiva de Habermas aos postulados teóricos do ISD, Bronckart (2008, p. 26) a reorganiza e considera que o agir comunicativo “se manifesta em pretensões à validade designativa, que uma vez ratificadas, tornam-se signos de uma língua”. Bronckart (2008, p.27) sustenta a ideia de que é na prática dos signos organizados em *textos* que “se constroem e se transformam os mundos representados”.

A tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da *apropriação*, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. [...] ao convocar conjuntamente as teorias de Habermas e de Saussure, o agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos e/ou sociais, que se organizam nesses três mundos representados que definem o contexto próprio do agir humano (BRONCKART, 2009, p. 42, grifo do autor).

A ação também pode ser entendida como pilotagem ou regulação das condutas humanas, conforme resumem Bronckart, Bulea e Fristalon (2004), a respeito das obras de Schütz (1998) e Bühler (1999)³⁷.

Schütz destaca que é preciso diferenciar a ação realizada da ação no processo de realização (aquela que está sendo desenvolvida) (*l'action accomplie* de *l'action en train de se faire*): esta última, em verdade, tem um sentido inicial (a partir de um ato deliberado do ator), mas esse sentido muda provavelmente em direções diversas e desconhecidas conforme a ação acontece. Há, portanto, como reforça o autor, uma necessidade correlativa de se levar em conta o *tempo interno* que a ação se desenrola, *temporalidade dinâmica e plurideterminada*, que permite que esta mesma ação se caracterize por sua unidade e homogeneidade (BRONCKART, 2008, p. 32).

Entretanto, conforme Bronckart, Bulea e Fristalon (2004, p. 349), Bühler salientou a necessidade de um estudo sobre o mesmo curso temporal da ação, concebida em termos de mecanismos de *pilotagem* ou de *regulação*. Para este outro autor, se a ação estabelece a unidade de análise em que ocorre “a dimensão teleológica do funcionamento humano”, objetivos ou intenções atribuídos ao agente, no entanto, jamais se ajustam, em princípio, com o curso efetivo da ação, ou com a forma de sua realização. O ator-agente é submetido a “múltiplos sistemas de conhecimento ou determinações” que interferem nos objetivos que ele estabeleceu (BRONCKART, 2008, p. 33).

Portanto, nessa concepção, o agir não se reduz mais ao vivido intencional de um sujeito, definindo-se pelos mecanismos de pilotagem de agentes confrontados com determinações contraditórias, devendo o estudo desses mecanismos chegar à construção de modelos explicativos a partir de análises empíricas indutivas (BRONCKART, 2008, p. 33).

Bronckart (2008) faz uma leitura sobre as contribuições da sociologia em Weber e Durkheim, as quais permitem uma outra perspectiva sobre as condições do agir. O primeiro considera a atividade como um comportamento humano ao qual é atribuído um sentido subjetivo (orientada para ele ou para outros), cujo caráter pode ser nesse sentido social.

³⁷ [...] os dois sustentam, cada um a seu modo, a ideia de que as problemáticas que abordam em seu campo disciplinar não podem ser dissociadas das do mundo vivido dos atores particulares. Portanto, o objetivo dos dois é o de fundamentar seus projetos científicos em uma fonte superior do quadro da investigação filosófica e, especificamente, do quadro fenomenológico de Husserl (BRONCKART, 2008, p. 31).

Distingue, então, quatro formas de orientação da atividade social: afetiva, tradicional, racional por finalidade e racional por valor (BRONCKART, 2008, p. 42).

Em relação ao segundo, Bronckart destaca que um marco relevante para o quadro teórico do ISD encontra-se na teoria de Durkheim, a qual consistia em destacar os processos que determinavam o agir individual pelo agir coletivo (BRONCKART, 2008, p. 44).

Em seus dois textos (2004a e 2008), Bronckart apresenta a abordagem do agir em Giddens, o qual dissocia o ator-agente da ação. Para este autor, a medida em que os atores encontram-se engajados na ação, podem-se depreender três importantes processos exercidos por estes: o de controle reflexivo sobre a atividade, o de racionalização e o de motivação. Assim, as motivações e as intenções são dimensões que dependem essencialmente de fatores externos ao agir (BRONCKART; BULEA & FRISTALON, 2004, p. 350).

Dessa maneira, portanto, quatro são os pontos de vista sobre o agir evidenciados por Bronckart, conforme Bulea (2010): 1. centralizando exclusivamente nas propriedades psíquicas do agente, suas dimensões individuais; 2. considerando sistemas de representações que se fundamentam no coletivo, ou seja, suas dimensões sociais; 3. compreendendo o agir na sua dimensão de temporalidade, seu processo de desenvolvimento, e, por último, 4. sob o ângulo do resultado que a intervenção humana produz no mundo.

Finalmente, o autor se posiciona na necessidade de uma postura *integrada ou integral*, resultante de um debate de ordem gnosiológica, que envolva sobretudo os actantes, isto é, os próprios trabalhadores, para que as concepções possam se manifestar marcadas mais ou menos pelas ancoragens sócio profissionais destes sujeitos. Trata-se de uma perspectiva “plural e multiforme que considera a compreensão do agir (ou do trabalho) por pessoas concernentes ao agir ou ao trabalho, considerando a realidade ativa, evolutiva e não predeterminada das produções interpretativas que se dirigem à prática humana” (BULEA, 2010, p. 81).

2.3.1 Algumas questões terminológicas

No curso das pesquisas envolvendo a esfera praxiológica, especialmente a partir dos estudos do grupo LAF de Genebra, Bronckart (2004, 2006), Bronckart, Bulea e Fristalon (2004) e Bulea (2010) ressaltam também algumas questões terminológicas importantes. Nesse sentido, Bronckart (2006) considera relevante distinguir os termos **agir**, **ação** e **atividade**, além dos diferentes tipos de agir. Essas noções são importantes para compreender os procedimentos de análise do ISD.

O termo *agir* (também chamado de agir-referente) designa qualquer intervenção orientada no mundo, por um ou vários indivíduos, podendo ser observado. De forma genérica, é entendido “como conjunto de condutas individuais mediatizadas pela atividade coletiva, concomitante com a atividade de trabalho” (BULEA, 2010, p. 82).

Utilizamos o termo agir (ou agir-referente) na perspectiva do nível ontológico, isto é, para denominar o “dato” de nossas pesquisas. Portanto, esse termo designa, genericamente, qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo. Em determinados contextos econômicos, esse agir pode ser um trabalho, cuja estrutura pode ser decomposta em tarefas (BRONCKART, 2008, p. 120).

A atividade designa uma leitura do agir que considera as “dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado”. A ação, então, designa “uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma pessoa particular” (BRONCKART, 2006, p. 213).

A noção de ação se situa no plano gnosiológico; ela é o resultado de um processo interpretativo, que, de acordo com as propriedades (ou as limitações) de nosso “entendimento” [...] visa identificar as unidades discretas e estabilizadas no fluxo contínuo das atividades coletivas (BULEA & BRONCKART, 2006, p.1 07, tradução nossa³⁸).

³⁸ [...] la notion d'action se situe au plan gnoséologique; elle est le résultat d'un processus interprétatif, qui, conformément aux propriétés (ou aux limitations) de notre « entendement » [...] vise à identifier des unités discrètes et stabilisées dans le flux continu des activités collectives.

Verifica-se, então, que o termo agir é mais amplo e genérico, a atividade envolve motivos e intenções que a delimitam, e a ação compreende o indivíduo que mobiliza diferentes dimensões na realização da atividade.

Assim, atividade designa uma leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo, e ação designa uma leitura do agir que envolve essas mesmas dimensões mobilizadas no nível das pessoas em particular. Desse modo, não mantemos a acepção ergonômica corrente do termo “atividade” (segundo a qual a atividade seria “o que fazem, pensam e sentem os trabalhadores”), acepção essa que substituímos pelo termo conduta e, do mesmo modo, substituímos a expressão corrente “curso de ação” por “curso do agir” (BRONCKART, 2008, p. 121).

O termo ação, no plano gnosiológico, destaca Bulea (2010, p. 82), designa uma forma de compreensão do agir-referente.

[...] a ação como produto da interpretação linguageira que se caracteriza, notadamente, pela delimitação “de unidades praxiológicas” mais ou menos estáveis; unidades sem dúvida diversas quanto a seu teor, mas que comprovam um certo princípio de organização e um certo grau de coerência.

Em relação ao agir-referente, Bronckart (2006, p. 213) distingue 3 planos: o *motivacional*, o *intencional* e o *dos recursos*. No primeiro, estão os determinantes externos de origem coletiva e os motivos – razões de agir interiorizadas por uma pessoa. No segundo plano encontramos as finalidades (de origem coletiva e socialmente validadas) e as intenções (fins do agir e interiorizadas por uma pessoa). No terceiro plano, temos a noção importante dos instrumentos e as capacidades. A noção de instrumentos designa tanto os artefatos concretos quanto os “modelos de agir” disponíveis no meio social³⁹.

Para realizar o trabalho, o sujeito poderá recorrer a artefatos materiais (ônibus, painéis, giz, apagador) e/ou simbólicos (prescrições, placas de trânsito, cadernos de receitas, etc.) que poderão ser transformados em instrumentos de desenvolvimento se forem apropriados pelo trabalhador, o qual passará a vê-los como úteis para a realização de sua tarefa, mas

³⁹ Os termos artefatos e instrumentos serão retomados de forma mais completa e aprofundada na discussão sobre trabalho e trabalho docente, no capítulo 4. Basta aqui destacar sua fonte nos textos de Rabardel (2004) e Machado (2004).

continuarão a ser simples artefatos se os trabalhadores não os incorporarem (BUENO, 2009, p. 68).

Resta, ainda, descrever os termos *actante*, *ator* e *agente*. De acordo com Bronckart, Bulea e Fristalon (2004) e Bulea (2010), o primeiro evoca toda pessoa implicada em um agir-referente, como uma instância neutra. No plano interpretativo, os termos ator e agente ao mesmo tempo erigem o actante como fonte do processo dotado de capacidades, de motivos e intenções. Isto implica em observar as formas de agentividade construídas no e pelo processo interpretativo.

A primeira apresentando a origem do processo como uma instância autônoma, decisional, ou reguladora; o que implica, em particular, a menção das capacidades e dos recursos dos quais o actante dispõe; a segunda, apresentando essa mesma fonte do processo como dependente de restrições externas, nesse caso as próprias capacidades do actante não constituem o objeto de menção particular ou não são apresentadas como sendo efetivamente implicadas no desenvolvimento do agir (BULEA, 2010, p. 83).

Num quadro mais geral, Bronckart, Bulea e Fristalon (2004) sustentam a característica primeira da atividade, como forma social que organiza e regula as interações dos indivíduos com o meio. Do mesmo modo, a construção das ações demonstra um processo interpretativo que opera a partir dessa atividade e, de forma mais ampla, a partir de todo o coletivo de pré-construído. Podemos distinguir, portanto, a ação como construção externa, atribuída aos actantes por outros, e a ação como construção interna, assumida e interiorizada por um actante. A ação, bem como o ator-agente são formas construídas dentro do processo interpretativo, as quais podem variar conforme o quadro em que se inserem.

Enfim, quanto aos seres humanos que intervêm no agir, utilizamos o **termo *actante*** para nos referirmos a qualquer pessoa implicada no *agir-referente*. No plano interpretativo, utilizamos o **termo *ator***, quando as configurações textuais constroem o actante como sendo a fonte de um processo, dotando-o de capacidades, motivos e intenções; e o **termo *agente***, quando nenhuma dessas propriedades é atribuída por essas configurações textuais ao actante (BRONCKART, 2008, p. 121, *itálico do autor e negrito nosso*).

Assim, para compreender esse agir humano, Bronckart, Bulea e Fristalon (2004, p. 354) sugerem a centralização na morfogênese da ação, a partir da análise de todas as formas de produção linguageira, que emergem nos textos (o que será tratado adiante). Interessa, especificamente, os estudos que são orientados ao tipo de agir que constitui o “trabalho”.

Em relação ao plano dos pré-construídos, Bronckart (2008) observa a existência de *modelos de atividade* e *modelos de ação* variáveis, que têm origem nas representações coletivas, cujas características dependem do quadro em que se inserem e são construídos. Nesse nível específico há uma diversidade de *gêneros de textos*⁴⁰, considerados *modelos* e que contribuem para a orientação de determinados tipos de agir, *chamados de textos prescritivos, injuntivos, procedimentais, de incitação à ação*. Dessa forma, são orientadores do trabalho e nomeados como textos *prescritivos* ou *prefigurativos, figuras antecipadas do agir* (BRONCKART, 2008, p. 127).

2.4 Agir pelo discurso: a linguagem como atividade

A concepção de linguagem apresentada por Bronckart em seus textos parte de um pressuposto já conhecido no campo dos estudos de linguagem. Em *Agir nos discursos* (BRONCKART, 2008, p. 70, grifo do autor), o autor destaca que a linguagem é, sobretudo, uma *atividade social específica, ou uma atividade de discurso*. Esta concepção envolve a dimensão criativa e ativa da linguagem, como produtora de objetos de sentido de um lado, mas também constitutiva das chamadas unidades representativas do pensamento humano de outro lado. Como decorrência disto, por ser a linguagem uma atividade social, o pensamento também é considerado semiótico e social, afirma o autor.

Se linguagem é atividade, qual é a concepção adotada pelo ISD de atividade? A noção de atividade apresentada por Bronckart tem suas origens nas reflexões de Leontiev. Em um de seus textos *The Problem of Activity and Psychology*, na obra *Activity, Consciousness, and Personality* (1978), o autor explicita:

Sob qualquer tipo de condições e formas que a atividade humana tem lugar, qualquer que seja o tipo de estrutura que assume, não deve ser considerada como isolada das relações sociais, da vida da sociedade. Em

⁴⁰Os conceitos de texto, gênero de texto e discurso serão tratados a seguir.

toda a sua nitidez, a atividade do indivíduo representa um sistema incluído no sistema de relações da sociedade. Fora dessas relações a atividade humana simplesmente não existe. Apenas como ela existe é determinada por essas formas e os meios materiais e espirituais (Verkehr) que resultam do desenvolvimento da produção e que não podem ser realizados de outro modo senão na atividade concreta de pessoas (LEONTIEV, 1978, tradução nossa⁴¹).

A partir da perspectiva de Leontiev, Bronckart explica que o termo atividade compreende as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais acessam o meio ambiente e possibilitam a construção de elementos de representação interna (ou conhecimento) a respeito deste mesmo ambiente.

A atividade seriam os comportamentos, as condutas, as intervenções que todos nós desenvolvemos, todos os dias. [...] a atividade é primeiro governada por motivações, finalidades, regras e/ou normas de ordem coletiva e social e esses fatores exercem um efeito restritivo sobre os comportamentos efetivos dos indivíduos, que, portanto, têm um espaço de liberdade ou de criatividade muito restrito (BRONCKART, 2006, p. 209, 211).

Assim,

Nos seres humanos, quando se visa o nível ontológico, a dinâmica material se apresenta primeiramente sobre a forma de atividades coletivas, na acepção do Leontiev (1979), isto é, formas de colaboração sócio historicamente organizadas, através das quais se efetua a essência dos encontros entre os organismos singulares e seu meio, formas que, portanto, em grande parte, determinam todos os aspectos (mentais e comportamentais) das condutas individuais. As atividades coletivas e as condutas que nela se manifestam constituem desde então o dado de nossas investigações, para fins de esclarecimento da terminologia, as qualificamos em geral de agir humano ou agir-referente, agir que pode ser organizado segundo modalidades muito diferentes, especialmente na modalidade econômica do trabalho, na qual nos focalizaremos particularmente (BULEA & BRONCKART, 2006, p. 107, tradução nossa⁴²).

⁴¹ Under whatever kind of conditions and forms human activity takes place, whatever kind of structure it assumes, it must not be considered as isolated from social relations, from the life of society. In all of its distinctness, the activity of the human individual represents a system included in the system of relationships of society. Outside these relationships, human activity simply does not exist. Just how it exists is determined by those forms and material and spiritual means (Verkehr) that result from the development of production and that cannot be realized otherwise than in the concrete activity of people.

⁴² Chez l'humain, lorsqu'on vise le plan ontologique, la dynamique matérielle se présente d'abord sous la forme d'activités collectives, au sens de Leontiev (1979), c'est-à-dire de formes de collaboration socio-

A linguagem funciona como um modo de comunicação particular que emerge das organizações coletivas que são sociais. A espécie humana apresenta formas complexas e diversas de organização e de atividade (BRONCKART, 2009, p. 31). As atividades e condutas humanas podem ser interpretadas sob dois níveis.

As interpretações da atividade e das condutas em termos de ações se realizam em diferentes níveis e com diferentes meios: níveis de *consciência prática* e da *consciência discursiva*. [...] A primeira se refere a tudo o que os atores conhecem implicitamente, tudo o que eles sabem fazer na vida social, sem entretanto poder exprimi-lo diretamente de maneira discursiva (BULEA & BRONCKART, 2006, p. 108, tradução nossa⁴³).

Enquanto na consciência prática os atores conhecem tacitamente o que eles fazem na vida social, mesmo que não manifestado de forma expressa, a consciência discursiva procede justamente desta atitude, se manifestando em produções languageiras organizadas que visam explicitamente a caracterização das atividades e ou dos segmentos de atividades, produções que se inscrevem necessariamente no quadro dos textos orais ou escritos relevantes de um gênero determinado (textos teóricos, científicos, textos de prescrição, entrevistas, conversas, etc.) (BULEA & BRONCKART, 2006, p. 108).

O ser humano, de forma particular, regula e media, através das interações verbais, a cooperação dos indivíduos na atividade. Essa dimensão é então configurada por Habermas em sua obra *Teoria da ação comunicativa como agir comunicativo* (1987). Por essa razão, o aspecto comunicativo da linguagem expresso por Habermas é abordado nos textos de Bronckart (2009, p. 32).

historiquement organisées, au travers desquelles s'effectue l'essentiel des rencontres entre les organismes singuliers et leur milieu, formes qui déterminent donc largement l'ensemble des aspects (mentaux et comportementaux) des conduites individuelles. Les activités collectives et les conduites qui s'y manifestent constituent dès lors le donné de nos investigations; par souci de clarification terminologique, nous les qualifions globalement d'agir humain ou d'agir-référent, agir qui peut s'organiser selon des modalités très différentes, et notamment sous la modalité économique du travail, sur laquelle nous nous centrerons particulièrement.

⁴³ Les interprétations de l'activité et des conduits en termes d'actions se réalisent à des niveaux et avec moyens différents. les niveaux de la *conscience pratique* et de la *conscience discursive* [...] Le premier a trait toute ce que les acteurs connaissent de façon tacite, à tout ce qu'ils savent faire dans la vie sociale sans pour autant pouvoir l'exprimer directement de façon discursive.

Quando engajados em uma atividade, os indivíduos constroem *representações* sobre o ambiente, o contexto no qual estão inseridos, emitindo sinais de reações apropriadas ao que puderam perceber. A respeito, então, do conceito de representação, Bronckart & Pasquier consideram que

Em seu sentido mais amplo, o termo *représentation* designa os diversos processos pelos quais um organismo elabora o conhecimento do seu ambiente (contéúdo mundano), sob a forma de substitutos. Como já sugerimos... é possível distinguir quatro formas gerais de representação, considerando, especialmente, a natureza dos substitutos utilizados (BRONCKART & PASQUIER, 1988, p. 213, tradução e grifo nossos⁴⁴).

De acordo com Bronckart & Pasquier (2008), os produtores do discurso dispõem de duas grandes formas de representação do referente: as representações primárias (chamadas também de não verbais ou cognitivas) e as representações arbitrárias de natureza verbal. As primeiras resultantes das experiências práticas ou lógicas, anteriores do produtor, fornecidas das “imagens mentais” que não estão associadas a qualquer unidade linguageira e que, portanto, retêm um carácter essencialmente individual. As segundas, ao contrário, são o produto de interações linguísticas, constituem "expressões verbais" de vários tamanhos e de naturezas diversas e, em grande parte, de carácter social (elas se constituem unidades da língua).

Produtos da experiência, das construções lógico-matemáticas ou de práticas linguageiras, as representações do referente se constituem no momento em que se inicia uma ação de linguagem (ato de fala), dos pré-construídos que devem ser ativados e organizados no discurso. Esta ativação e esta organização se realizam sob o controle dos parâmetros de interação social, que também são objeto de representação (BRONCKART & PASQUIER, 1988, p. 215).

⁴⁴ Dans son acception la plus large, le terme de *représentation* désigne les divers processus par lesquels un organisme élabore la connaissance de son environnement (contenu mondain), sous forme de substituts. Comme nous l'avons proposé ailleurs... il est possible de distinguer quatre formes générales de représentation, en tenant compte notamment de la nature des substituts utilisés.

2.5 O texto no quadro teórico do ISD

A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo, inicialmente, busca identificar e descrever o conjunto de construções da história social humana e, ainda, analisar suas relações de interdependência. Assim, reitera Bronckart (2006, p. 104), nesse domínio, distinguem-se três ordens de pré-construídos: *tipos de atividades humanas (trabalho); atividade de linguagem* e, finalmente, *os mundos formais do conhecimento*.

Posteriormente, o ISD procura analisar as chamadas mediações formativas, por intermédio das quais os pré-construídos da história social humana são apresentados aos indivíduos singulares, os quais se apropriam de certos aspectos de forma dinâmica, colaborando para sua transformação e evolução permanentes.

De acordo com Bronckart (2006, p. 129), este segundo nível de análise se refere aos processos deliberados por meio dos quais os adultos integram os “recém-chegados” ao conjunto dos pré-construídos disponíveis no seu ambiente sociocultural. Considera, portanto, o conjunto de processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais que são implementados do nascimento até o fim da vida, como também os processos educativos explícitos que se realizam, principalmente, nas instituições escolares.

Dentro desse posicionamento, o ISD interessa-se pelas *mediações nos sistemas educativos*, pois estes são um local universal de formação nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, o ISD desenvolveu trabalhos em didática das línguas, em três eixos: adaptação e modernização dos programas de ensino das línguas vivas; elaboração de métodos segundo o programa do ISD: sequências didáticas para domínio de um gênero e baseada no modelo da arquitetura textual; verificação da medida em que este projeto era colocado em prática, *o que deu origem às pesquisas sobre o trabalho do professor*, por exemplo, Machado, 2007; Machado; Lousada, no prelo; Lousada, 2006; Bueno, 2007; Abreu Tardelli, 2006. (LOUSADA, 2010, s.p., grifo nosso).

O nível do desenvolvimento constituía a terceira instância de interesse do ISD. Bronckart (2006, p. 129) refere-se, dessa forma, aos efeitos que as mediações formativas exercem sobre os indivíduos. Neste ponto, ele coloca duas problemáticas: as condições de transformação do psiquismo sensório-motor e as condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, no âmbito das representações individuais e coletivas.

Para a primeira questão, retoma a tese de Vygotsky e considera que é a interiorização dos signos da língua natural em uso no ambiente a condição para a transformação do psiquismo prático em um pensamento consciente. Como dito anteriormente, é aqui que as contribuições de Saussure e a orientação geral de sua abordagem são compatíveis com as teses do Interacionismo social e interessa ao ISD.

Na segunda ordem dos pré-construídos, o segundo conjunto, compreendendo a atividade de linguagem, adquire o estatuto de mecanismo de ajuste, responsável por planificar, regular e avaliar as atividades coletivas. Ela se realiza concretamente sob a forma de *textos*, conceituados por Bronckart (2006, p. 104) como “unidades semióticas e comunicativas contextualizadas, ou seja, mais ou menos adaptadas a certos tipos de atividades e mais ou menos adaptadas a certos tipos de interação humana”. Os textos, por conseguinte, encontram-se inscritos e distribuídos em diversos *gêneros*. As atividades de linguagem são diversificadas, porque suas propriedades dependem também das opções assumidas pelas formações sociais. Bronckart as requalifica como formações sociais de linguagem ou *formações discursivas*⁴⁵ (*op. cit.*, p. 138). A realização das atividades de linguagem ocorre por meio dos textos.

Os fundamentos metodológicos da análise do discurso permitem compreender como a atividade de linguagem é socialmente marcada e resultante dos discursos produzidos nas interações sociais, razão pela qual os discursos possuem então um caráter dialógico – produto da interação locutor/ouvinte. As análises empreendidas no quadro apresentado por Volochinov seguem uma metodologia descendente da atividade linguageira desenvolvida no âmbito do discurso dialógico (BRONCKART, 2008, p. 75-76).

Volochinov, segundo Bronckart (2008, p. 75), é o responsável por estabelecer os fundamentos metodológicos da análise do discurso. Sua abordagem assenta-se na visão de que todas as unidades do conhecimento humano têm um estatuto semiótico; signos de entidades do mundo que se instituem como seus referentes, decorrentes dos discursos determinados no contexto das interações sociais e, por isso, consecutivamente apresentam um caráter dialógico – “se inscrevem em um horizonte social e se dirigem a um auditório social”.

⁴⁵A noção de formação discursiva em Bronckart baseia-se em *L'archéologie du savoir* (1969) de Foucault, introduzida num quadro vasto de estudo que incide sobre as condições históricas do aparecimento dos enunciados efetivos (BRONCKART, 2009, p. 140).

Mais adiante, Bakhtin enfatizou a diversidade das interações sociais, como também as produções de linguagem manifestadas nessas. Cada campo de utilização da língua organiza tipos "relativamente estáveis", chamados gêneros de discurso, estes que se distinguem por uma especificidade de conteúdos e, ainda, por "recursos linguísticos que mobilizam" (BRONCKART, 2008, p. 77). A análise do discurso contribuiu para a fundamentação do ISD com sua perspectiva de gêneros de discurso. Porém, como bem refletem Machado (2007) e Lousada (2009), não se devem confundir as concepções finais do ISD que distingue *gênero de texto* e *gênero de discurso*.

Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão *gênero de texto* em vez de gênero de discurso (BRONCKART, 2009, p. 75).

É importante considerar, então, as noções de discurso, texto e textos tratadas por Bronckart na constituição da proposta do ISD. O *discurso*, afirma Bronckart (2008, p. 87), designa a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas, nomeadas pelo autor como práticas languageiras, ou agir languageiro, tendo em vista serem também práticas situadas. Os discursos compreendem segmentos que entram na composição dos gêneros de texto, sendo em número finito, podendo ser identificados, ao menos parcialmente, por suas características linguísticas específicas. Esses diferentes segmentos são produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva (BRONCKART, 2009, p. 75-76).

Bronckart (2008, p. 113) entende os textos como *unidades comunicativas globais*, distribuídos em uma diversidade de gêneros, resultantes das condições históricas e sociais de produção. As características composicionais dos textos relacionam-se às propriedades das situações de interação e das atividades gerais a que se referem. Reconhecidos como *pertinentes e/ou adaptados* a determinada situação de comunicação, os textos passam assim a serem organizados e distribuídos em *múltiplos gêneros*. A produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras etc) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir).

Ainda de acordo com as considerações de Bronckart (2009, p. 92), ao produzir um texto o agente mobiliza, em duas direções distintas, suas representações sobre os mundos: de um lado o contexto de produção (compreende o mundo físico, o mundo social e o mundo subjetivo), de outro, o conteúdo temático ou referente (temas verbalizados no texto) (BRONCKART, 2009, p. 93).

O *contexto de produção* trata-se de um conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado. Todo texto resulta de um ato realizado em um *contexto físico*, definido por quatro parâmetros precisos: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor. O *contexto sociossubjetivo* considera que todo texto produzido se inscreve num quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o *mundo social* e o *mundo subjetivo*. Esse contexto compreende quatro parâmetros principais: “o lugar social, a posição (papel) social do emissor, a posição (papel) social do receptor e o(s) objetivo (s) da interação” (BRONCKART, 2009, p. 94).

Bronckart (2009, p.95) utiliza a expressão *agente-produtor*, ou simplesmente *autor*, para referir-se à entidade responsável pela produção de um texto. A instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única, definida ao mesmo tempo de um ponto de vista físico e de um ponto de vista sociossubjetivo. Assim, o autor define os elementos que são envolvidos nesta produção:

Figura 9 – Agentes envolvidos na produção do texto



Fonte: Baseado em Bronckart (2009)

Vale também acrescentar, em relação ao contexto de produção e aos agentes produtores do texto, que Bronckart (2009, p. 183) distingue, durante a análise, o número de agentes para determinar se os textos são produções monológicas ou *monologais*

(implicando um único agente), *dialogais* (dois agentes) ou ainda, *polilogais* (mais de dois agentes).

No processo de construção e produção dos textos, o agente produtor dispõe de gêneros prévios, anteriores a sua situação de ação de linguagem, denominados por Bronckart (2009, p. 210) de *intertextos*, “conjunto mais ou menos organizado de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes e indexados a situações-tipo de comunicação”, apresentando a seu modo modelos linguísticos e variantes que evidenciam os *interdiscursos*.

2.6 A análise do folhado textual

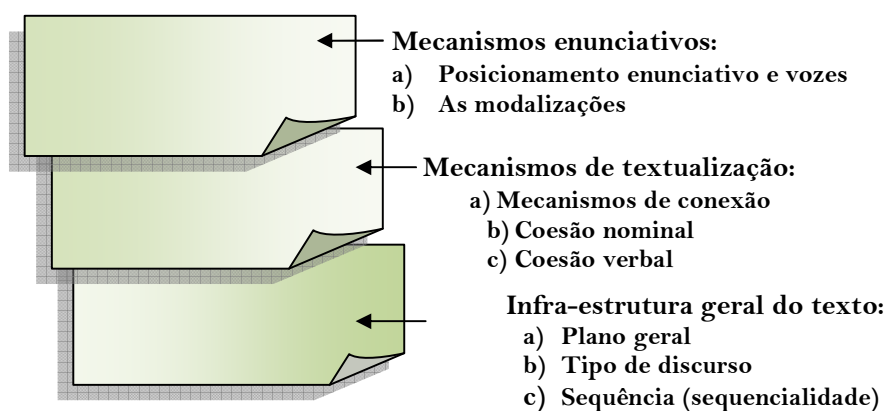
A partir da leitura das obras de Bronckart (2004, 2008, 2009), o modelo de estudo do ISD se concentra na explicitação da *arquitetura interna dos textos*, na análise do *folhado textual*⁴⁶ (BRONCKART, 2009, p. 119), o qual é composto:

[...] pela infraestrutura global do texto, dividida, por sua vez, em plano geral/global do texto, tipos de discurso, sequências; pelos mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal; e pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, que são constituídos das modalizações e das vozes presentes no texto (LOUSADA, 2011, p. 4).

A *infraestrutura geral dos textos* é considerada o nível mais profundo do folhado textual, o plano mais geral do texto, constituindo-se pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que apresenta. No *plano geral* temos a organização de conjunto do conteúdo temático, o qual segundo Bronckart (2009, p. 120) pode ser percebido no processo de leitura e, também, codificado em forma de resumo.

⁴⁶ Bronckart (2009) dedica o capítulo 4 de sua obra *Atividade de linguagem, textos e discursos: para um interacionismo Sociodiscursivo*, a fim de demonstrar uma análise aplicada destes mecanismos que compõem o folhado textual.

Figura 10 – Os três estratos do Folhado Textual



Fonte: Baseado em Bronckart (2009, p. 120)

Os *tipos de discurso* são os segmentos que o texto comporta. Eles podem se articular entre si, tomando diferentes formas, o que o autor denomina como encaixamentos de segmentos de discurso (BRONCKART, 2006, p. 151). Para Bronckart (2006), o termo tipo de discurso implica uma noção do processo de verbalização do agir de linguagem, que é semiotizado através da língua natural, apresentando formas linguísticas distintas e estabilizadas e que permitem formatá-los em determinada tipologia.

Os discursos encontram-se ancorados em mundos discursivos. Para entendê-los é preciso levar em conta as relações existentes e que organizam o conteúdo temático do texto e o mundo ordinário onde se realiza a ação de linguagem. O “mundo discursivo” e a situação das instâncias de agentividade em ação nesse mundo, de um lado; os parâmetros físicos da ação de linguagem que se desenvolve no mundo ordinário, de outro, representam duas ordens de caráter disjunto ou conjunto, dependendo de sua forma de apresentação. Por essa razão, Bronckart (2009) os distingue em: mundos da ordem do NARRAR e mundos da ordem do EXPOR.

Na ordem do NARRAR, o sujeito se coloca em um lugar que é outro, mas guarda semelhança com o mundo conhecido, permitindo ao leitor avaliar ou interpretar o que está no texto. Pode ocorrer certo distanciamento entre o narrado e o mundo referente, conferindo certos graus de desvios (como na ficção, por exemplo). Na ordem do EXPOR o conteúdo temático do texto, de forma conjunta ao mundo ordinário, é submetido a critérios

de avaliação e validação deste, não sendo possível o distanciamento que é característico da ordem do narrar.

Finalmente, Bronckart (2009) propõe uma outra oposição: implicação e autonomia, a qual permite caracterizar assim os quatro mundos discursivos: 1. EXPOR implicado; 2. EXPOR autônomo; 3. NARRAR implicado; 4. NARRAR autônomo. Estes mundos podem ser identificados pelas formas linguísticas ou tipos linguísticos apreendidos no texto, porém, o autor reafirma a necessidade de se distinguir entre tipo psicológico e tipo linguístico⁴⁷.

Em relação ao ato de produção, Bronckart (2009) define o seguinte quadro ilustrativo:

Quadro 2 – Os tipos de discurso

Coordenadas gerais dos mundos		
	Conjunção	Disjunção
	EXPOR	NARRAR
Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (2009, p. 157)

O *discurso interativo* envolve dois agentes que se revezam em turnos interativos, remetendo-se a um mesmo espaço-tempo. Esse EXPOR dialogado apresenta unidades de segmentos de texto e marcas linguísticas que demonstram uma implicação dos agentes no momento da interação e na situação de ação de linguagem (BRONCKART, 2009, p. 158).

No *discurso teórico* o mundo discursivo e o mundo ordinário não possuem coordenadas gerais distanciadas e o agente-produtor se caracteriza pela autonomia e ausência de agentividade, no que diz respeito aos parâmetros físicos da ação de linguagem,

⁴⁷ “A expressão tipo linguístico designa o tipo de discurso tal como ele é efetivamente semiotizado no quadro de uma língua natural, com suas propriedades morfossintáticas e semânticas particulares. A expressão tipo psicológico, por sua vez, designa uma entidade abstrata ou esse construto que é o tipo de discurso [...] esvaziadas da semantização particular que necessariamente lhe conferem as formas específicas de recursos morfossintáticos mobilizados por uma língua natural para traduzir um mundo” (BRONCKART, 2009, p. 156).

indicada pela ausência de elementos linguísticos característicos. A interpretação desse tipo de segmento não depende do conhecimento, conforme afirma Bronckart (2009, p. 160) dos parâmetros da situação de ação de linguagem de que se origina.

O *relato interativo* apresenta um NARRAR implicado, em que as coordenadas gerais encontram-se disjuntas do mundo ordinário. O espaço-tempo é perceptível e o mundo discursivo pode ser situado em relação (geográfica e temporal) a este mundo ordinário dos agentes. As unidades linguísticas mobilizadas pela interação verbal estão relacionadas a estes agentes (eu, seu) e suas relações com os acontecimentos narrados (naquele dia, naquele momento) (BRONCKART, 2009, p. 160).

A *narração*, também situada no quadro da disjunção em relação ao mundo ordinário e aos agentes (produtores e leitores), apresenta diversos graus de explicitação da origem e da situabilidade dos acontecimentos que aparecem no desenvolvimento dos textos (das ações de linguagem). Caracteriza-se pela autonomia e por um traço absoluto, não requerendo conhecimentos sobre seu espaço-tempo para realizar sua interpretação (BRONCKART, 2009, p. 164).

A percepção acerca da organização dos discursos no interior dos textos se manifesta ainda na identificação das estruturas planificadas, isto é, no conhecimento das diversas sequências que um texto pode mobilizar. A noção de *sequência* para Bronckart (*op. cit.*, p. 121) designa modos de planificação de linguagem, mais convencionais, que se desenvolvem no interior dos textos: sequências *narrativas*, *descritivas*, *explicativas*, *argumentativas*, bem como *injuntivas* e *poéticas*.

Bronckart (2009) utiliza-se da concepção de Adam (1992) para tratar da conceituação das sequências, que, em resumo, se constituem como *protótipos*, isto é, modelos abstratos disponibilizados aos produtores e aos receptores dos textos, estruturados de forma autônoma em tipos linguísticos diversos. O que os distingue e define são as naturezas e as modalidades de articulação do que o autor denomina *macroproposições*. Estas últimas podem, na estruturação do texto, ser realizadas em pacotes ou apresentar encaixamentos (*op. cit.*, p. 219).

Uma sequência também trazida nos textos de Bronckart (2009) aponta para os segmentos de discursos interativos dialogados, por isso, é denominada de *sequência dialogal*. Nesse aspecto, afirma o autor, teríamos discursos interativos primários ou

principais e discursos interativos secundários, atribuídos a personagens que participam da situação de interação num segundo plano. Além do aspecto eminentemente dialógico na sequência dialogal, em cada sequência, Bronckart (2009) revela a existência do caráter dialógico que possuem. Na narrativa, que se caracteriza pela tensão e intriga de acontecimentos, estes são organizados de acordo com as decisões do agente-produtor, ao mesmo tempo em que fornecem a base para que o destinatário compreenda tais acontecimentos.

No caso das sequências explicativas e argumentativas o agente produtor assume determinado posicionamento diante do objeto do discurso que pode ser adaptado ao destinatário se este encontrar alguma problemática no tema tratado, ou se ele o contesta. O agente produtor tende a buscar formas de reapresentar os elementos e propriedades deste objeto, então, por meio da explicação e da argumentação. As sequências descritivas também refletem as decisões do agente produtor que se estabelecem de acordo com o efeito que visa produzir no seu destinatário, conduzindo o olhar deste último e sua forma de ver o objeto do discurso.

Interessa-nos, especialmente, as chamadas *sequências injuntivas*, pois se referem a um objetivo próprio ou autônomo do agente produtor que busca orientar o agir do destinatário, por isso denotam propriedades específicas e elementos linguísticos que possam exercer tais efeitos (presença de verbos no imperativo ou no infinitivo; ausência de estruturação espacial ou hierárquica, entre outras)⁴⁸ (BRONCKART, 2009, p. 237).

Em um nível mais elementar, Bronckart (2009) acrescenta os *scripts* e as esquematizações como outras formas de planificação relevantes.

Os scripts são próprios dos tipos da ordem do NARRAR, organizando os enunciados em uma ordem cronológica simples, que pretende reproduzir a ordem dos acontecimentos constitutivos da diegese. As esquematizações são próprias dos discursos teóricos e dos discursos interativos monologados, organizando as unidades de informação de acordo com procedimentos da lógica natural (BRONCKART, 2009, p. 252).

No nível global do texto, dentro do quadro dos gêneros, a planificação geralmente é constituída de diversos discursos encaixados e combinados, com alguns que se sobrepõem

⁴⁸ Ao tratar das prescrições no trabalho docente voltaremos a essa questão, especificando as características dos textos procedimentais e acrescentando contribuições de Filliettaz (2004; 2006), entre outros.

a outros (discursos dominantes e discursos secundários). Essas organizações denotam a homogeneidade-heterogeneidade dos textos. Em relação aos textos considerados heterogêneos, os discursos primários e secundários se articulam por meio de duas modalidades: articulação por encaixamento (nos quais permanecem delimitados e ordenados) e a articulação por fusão (na qual os discursos se integram uns aos outros) (BRONCKART, 2009, p. 254).

Entretanto, a teia final não estaria completa e devidamente tecida sem outros recursos linguísticos ou, como dito por Bronckart (2009), sem os mecanismos que conferem a coerência e a coesão do texto, denominados de mecanismos de textualização. Os *mecanismos de textualização* envolvem: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

A *conexão* se realiza por meio dos organizadores textuais e marca as articulações de progressão temática, podendo ocorrer tanto num aspecto mais amplo operando a transição dos tipos de discurso e fases de uma sequência dentro do texto, bem como num sentido mais local realizar a transição entre as frases sintáticas. O quadro a seguir resume os principais mecanismos e suas funções:

Quadro 3 – Funções e marcas de conexão

FUNÇÕES ASSUMIDAS	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
<i>Segmentação</i>	Delimitam as partes constitutivas de diferentes discursos.	<i>Durante muito tempo...</i>
<i>Demarcação</i> ou <i>balizamento</i>	Marcam pontos de articulação entre fases de uma sequência.	<i>Em primeiro lugar...</i> <i>Depois...</i>
<i>Empacotamento</i>	Modalidades de integração das frases sintáticas numa sequência ou outra forma de planificação. Por extensão pode ser: de ligação (justaposição, coordenação) ou de encaixamento (subordinação).	<i>Que...</i> <i>e...</i> <i>Mas...</i> <i>Entretanto...</i>

Fonte: Bronckart (2009, p. 264)

A *coesão nominal* introduz os temas e/ou personagens novos que, de um lado, asseguram a retomada ou a substituição no desenvolvimento do texto, e, de outro (uso de anáforas – pronomes e alguns sintagmas nominais), tornam-se responsáveis pela

explicitação das relações de dependência entre os argumentos veiculados no texto, bem como as propriedades de referenciação (realizadas por meio de sintagmas nominais e pronomes, os quais podem ser organizados em cadeias anafóricas) (BRONCKART, 2009, p. 268).

A *coesão verbal* é responsável pela organização temporal e/ou hierárquica dos “processos verbalizados no texto que são essencialmente realizados pelos tempos verbais” (BRONCKART, 2009, p. 124 -126).

Nesse nível de análise, Bronckart (2009, p. 275 ss) propõe que sejam observados pelo menos dois aspectos (oriundos de outras concepções teóricas das quais não trataremos aqui): a *temporalidade* (envolvendo uma análise dos tempos verbais e dos termos que o complementam em relação ao momento da produção e o momento do processo expresso pelo verbo – abordagem binária) e a *aspectualidade* (uma categoria complexa e multiforme, cuja análise deve necessariamente considerar os tipos de processos ou tipos de verbos, bem como os diversos graus de sua realização).

Diante disso, Bronckart (2009) defende uma posição tricotômica da temporalidade, a qual considera três parâmetros: o momento da produção, o momento do processo e o momento psicológico de referência, manifestados nas escolhas linguísticas e na organização dos tipos discursivos em torno de um eixo de referência temporal. A análise dos mecanismos de coesão verbal, portanto, inclui esses três parâmetros: processos verbalizados, os eixos de referência e a duração psicológica conjunta ao ato de produção. Os *processos de verbalização* podem apresentar um valor isocrônico (ocorrer paralelamente à sua produção), de anterioridade ou, ainda, um valor projetivo (posterior ao momento da narração, por exemplo). Isto é mais facilmente evidenciado nos segmentos narrativos que nos demais tipos de discurso. Os *eixos de referência* podem relacionar situações dentro de um eixo global associado a um tipo de discurso ou eixos mais locais. A *duração psicológica* está associada ao ato de produção e seu desenvolvimento. Juntas essas três categorias servem de parâmetros de análise em uma concepção tricotômica acerca dos mecanismos de coesão verbal. Esta última apresenta ainda quatro funções principais: a temporalidade primária, a secundária, o contraste global e o contraste local, os quais apontam para o ato de produção em três perspectivas (anterioridade, simultaneidade ou posterioridade) (BRONCKAT, 2009, p. 283).

É importante destacar, segundo pondera Bronckart (2009), que os *mecanismos de textualização* contribuem para marcar, ou tornar visível a estruturação do conteúdo temático dos textos, considerando o caráter hierárquico de qualquer organização textual.

Finalmente, quanto aos *mecanismos enunciativos*, estes têm como função contribuir para, conforme Bronckart (2009), a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto.

[...] contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Visando mais diretamente a orientar a interpretação do texto por seus destinatários, esses mecanismos operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático, não se organizando, portanto, em séries isotópicas e podendo ser chamados, por isso, de mecanismos configuracionais (em oposição a sequenciais) (BRONCKART, 2009, p. 124 -126).

Em relação a tais mecanismos, Bronckart (2009, p. 120) dedica especial atenção à figura do autor do texto como agente da ação de linguagem e fonte (a origem) responsável pelas decisões sobre o conteúdo e a organização textual. A medida em que se envolve na ação de linguagem, o autor dispõe e repõe dos conhecimentos presentes nos diversos gêneros de texto, colocando em jogo representações sociais já cristalizadas ou as representações dialógicas, constituindo assim o que o autor chama de “espaço mental comum ou coletivo”. E justamente nesse espaço surgem como variantes os mundos discursivos, os quais, se organizados e dotados de regularidades, podem ser designados como “instâncias de enunciação” (*op. cit.*, p. 322). O autor pode transferir a essas instâncias a responsabilidade do que é enunciado, dependendo de cada mundo discursivo e dos eixos da ordem do EXPOR e do NARRAR, redefinindo o gerenciamento destes mundos a um narrador, expositor ou textualizador.

Convém salientar dois aspectos fundamentais para empreender uma análise textual: a distribuição das vozes e as marcas de modalizações. As vozes podem ser dos personagens implicados na narração, ou a própria voz do autor, mas as que merecem destaque são as chamadas vozes sociais, que podem remeter a *instâncias externas de avaliação do conteúdo* em determinado segmento do texto (*op. cit.*, p. 327). Ele afirma que

alguns aspectos do conteúdo temático sofrem avaliações que são tradicionalmente nomeadas pelo termo *modalização*. A modalização pode ocorrer em quatro aspectos: as modalizações lógicas, as deônticas, as apreciativas e as pragmáticas (BRONCKART, 2009, p. 328):

a) modalizações lógicas: “julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas (certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.)”;

b) modalizações deônticas: “julgamentos pautados em valores sociais (fatos enunciados socialmente considerados permitidos, proibitivos, necessários, desejáveis, etc.)”;

c) modalizações apreciativas: “julgamento mais subjetivo (fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia)”;

d) modalizações pragmáticas: “julgamentos sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer)”.

Antes de empreender qualquer análise no interior dos textos, deve-se levar em consideração o contexto de produção, iniciando pela observação do contexto imediato em que estes foram produzidos, levantando hipóteses sobre quem os escreveu, para quem foram escritos, em qual instituição e com quais objetivos. A análise do primeiro nível do folhado textual compreende a infraestrutura geral do texto, formada pelo plano dos conteúdos temáticos, pelos tipos de discurso e pelas sequências.

2.7 As figuras de ação e a interpretação do agir nos textos

Decorrentes das análises empreendidas pelo grupo LAF (entre 2001 e 2004), em segmentos temáticos⁴⁹ que caracterizavam ou tratavam do desenvolvimento das tarefas em três locais de trabalho (empresa de fabricação de material médico e farmacêutico na Suíça; Hospitais universitários de Genebra; Seção de Ciências e Educação da Universidade de Genebra), foram elencadas algumas *figuras de ação*. Estas últimas são registros ou formas de ação que se manifestam dentro dos segmentos temáticos e que são percebidas pela

⁴⁹ Foram considerados textos precedentes ao agir aqueles referentes ao desenvolvimento do agir e também os posteriores ao agir.

análise linguística dos textos. Os trabalhos de Bulea e Bronckart (2004) entre outros, destacam pelo menos quatro figuras de agir: ação-situada, ação-evento passado, ação-experiência, ação-canônica.

A *ação situada* é contextualizada, em contiguidade espaço-temporal com a situação da entrevista, com elementos antecedentes ao agir e o agir futuro. Esta contextualização coloca em perspectiva, em torno de um princípio organizador que é o mesmo agir, os ingredientes de uma natureza muito diferente: eventos, ações ou resultados de atos anteriores, regras ou obrigações, avaliações, objetos (BRONCKART & BULEA, 2004; BRONCKART, BULEA & FRISTALON, 2004). “Esse primeiro tipo é quase sempre atestável em segmentos de *discurso interativo*: o conteúdo temático é organizado em referência aos parâmetros da situação de interação e o eixo temporal de referência é aquele dessa mesma situação” (BRONCKART & BULEA, 2006, p. 122, tradução nossa⁵⁰).

A *ação evento passado* constitui verdadeiramente uma história, uma situação anterior, reportada do passado; de forma emblemática, ela representa ao agente como ilustrativa ou explicativa do agir de onde ele nos fala, com os elementos daquele contexto. No relato interativo, ele também aparece implicado neste evento recontado e esta implicação geralmente é marcada pelo pronome pessoal “eu” (BRONCKART & BULEA, 2004; BRONCKART, BULEA & FRISTALON, 2004).

A *ação experiência* constitui uma forma de cristalização⁵¹ pessoal das experiências vividas pelo agente ou por outros. Remete às dimensões pessoais ou próprias da prática desse agente, o registro é fruto de uma forma de sedimentação dos “agires” realizados por outros e reapropriados por ele. Do ponto de vista discursivo, este registro é verbalizado quase exclusivamente em um discurso interativo endereçado, com um eixo de referência temporal marcado por advérbios (normalmente, sempre) e tempo verbal presente com valor genérico (BRONCKART, BULEA & FRISTALON, 2004, p. 363).

A ação experiência surge em arquétipos de múltiplas situações, apresentando o agir de uma forma relativamente estável, sintetizando ao mesmo tempo os elementos de variabilidade e de regularidade. De qualquer forma, o princípio organizador aparente desse registro continua a

⁵⁰ Ce premier type est quasi toujours attestable dans des segments de discours interactif : le contenu thématique est organisé en référence aux paramètres de la situation d’interaction et l’axe temporel de référence est celui de cette même situation.

⁵¹ O termo aqui é utilizado literalmente, sem vinculações teóricas profundas como em outras teorias.

ser o agente (BRONCKART, BULEA & FRISTALON, 2004, p. 363, tradução nossa⁵²).

A *ação canônica* relaciona-se às ordens das regras, dos procedimentos, a um fazer a-contextualizado. Apresenta-se como uma forma prototípica ou como um modelo teórico do agir que comporta os componentes e as condições necessárias e suficientes para sua realização. A ação se desenvolve conforme uma norma ou uma lógica interna que parece incontornável, cronologicamente estruturada numa ordem procedimental do agir. Pode ser verbalizada tanto no discurso interativo quanto no discurso teórico (BRONCKART, BULEA & FRISTALON, 2004, p. 365)

Portanto, essas figuras de ação provêm de escolhas, ao mesmo tempo temáticas e discursivas, na apreensão do agir, sendo sua distribuição claramente dependente dos tipos de discurso que são mobilizados e dos eixos temporais que os organizam.

Isso mostra que as ações assim construídas constituem-se como figuras interpretativas do agir e, ao mesmo tempo, como figuras discursivas particulares no sentido de que os tipos de dimensões apreendidas e suas modalidades de agenciamento são consubstanciais às tomadas de posição enunciativas ou, dito de outra forma, uma determinada figura de ação requer um determinado tipo de discurso como quadro e meio de sua elaboração (BRONCKART, 2008, p. 174).

No entanto, conforme observado por Mazzillo (2006) o agir não pode ser analisado somente sob os pontos de vistas e abordagens destacadas, considerando sua *temporalidade* e sua *organização lógica ou cronológica*. Em suas análises, considerou uma lista dos verbos quanto ao seu conteúdo semântico, classificando seus predicados, posteriormente, em três grandes categorias: a) em relação à representação do caráter interacional do agir do professor; b) em relação à representação do uso de instrumentos e artefatos simbólicos e materiais; c) em relação à representação de sua atividade mental e de suas capacidades. Assim, sua pesquisa a respeito do trabalho do professor de língua estrangeira, representado e avaliado em diários de aprendizagem, analisou o agir docente

⁵² L'action expérience se pose em archétype de situations multiples, présentant l'agir sous une forme relativement stable, synthétisant à la fois des éléments de variabilité et de régularité. En tous les cas, le principe organisateur apparent de ce registre reste l'agent (BRONCKART, BULEA & FRISTALON, 2004, p. 363).

considerando essas diferentes representações, distinguindo: *figuras do agir languageiro*, *figuras do agir com instrumentos* e a *figura do agir mental (cognitivo)*.

Para tanto, considerou a realização prática e as condutas observáveis dos sujeitos pesquisados, isto é, o ponto de vista da práxis. Reforça o que Bronckart (2006, p. 137) destaca a respeito da ênfase principal, central, do posicionamento assumido no ISD, o que ele considera como a “primazia das práticas”. A tentativa de compreensão do funcionamento do humano deve, necessariamente, implicar em uma análise das características do agir coletivo, pois nesse âmbito “se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais, quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas”.

O agir languageiro apresenta verbos de dizer que representam o caráter interacional do agir, implicando ora uma ação imediata ou não dos alunos, ora indicando uma reação do professor ao agir dos alunos. As figuras do agir languageiro podem implicar ou não uma resposta imediata de outros (os alunos) ou simplesmente indicar uma reação do professor em relação a um agir, como nos verbos: mandar produzir um texto, explicar o conteúdo, esclarecer dúvidas. O agir com instrumentos indica um agir individual do professor com o uso de instrumentos simbólicos ou materiais. O agir mental envolve uma atividade mental ou alguma capacidade.

Outra contribuição encontra-se nas pesquisas de Barricelli (2007, 2011) voltadas para o trabalho do professor representado no Currículo de Educação Infantil em São Paulo. Suas análises apontaram outras figuras, considerando aspectos que tomam como base a oração e a ocorrência dos verbos, indicando: ausência de agir (com verbos de ligação tipo ser e estar – VLG); *agir languageiro*, *agir cognitivo* e *agir instrumental* baseada em Mazzillo (2006); um *agir prescritivo*, um *agir pluridimensional*, *agir corporal* e um *agir afetivo*.

Agir corporal (CO): implica um agir físico corporal. Marcado por verbos como correr, andar, engatinhar e outros. Agir afetivo (AFE): um agir emocional, afetivo. Marcado pelos verbos: gostar, expressar e outros. Agir prescritivo (PRE): prescrição para o agir do professor. Marcado pelas relações predicativas indiretas deônticas (deve, ser preciso e outras) e epistêmicas (poder, ser verdade e outras). Agir pluridimensional (PLU): envolve um agir que engloba mais de uma forma de agir. Marcado pelos verbos como: elaborar, planejar, reconstruir, trabalhar e outros (BARRICELLI, 2011, p. 106).

Dessas figuras apresentadas, algumas já postuladas no trabalho de Mazzillo (2006), consideramos que o agir prescritivo pode ser visto sob a categorização anterior da figura do agir canônico, por isso merecem maior destaque as três últimas figuras. Nosso trabalho, assim, propõe-se a analisar o agir do professor da Educação Profissional e Tecnológica tomando como norteadores os aportes teóricos que conduzem às figuras descritas anteriormente. No registro das orientações anteriores ao agir do professor, assim como nos textos de instrução ao sósia e comentários dos professores serão identificadas as condutas que desvelam formas de representação desse agir e desse dizer sobre o agir que podem ser percebidas.

3. LINGUAGEM, TRABALHO E TRABALHO EDUCACIONAL

O capítulo anterior nos conduziu aos aportes teóricos do ISD (na Filosofia da linguagem, na Linguística, na Psicologia desenvolvimental) de forma abrangente. Contudo, resta-nos ainda verificar algumas noções primordiais para a compreensão e a análise do trabalho educacional. É nesse aspecto que revisitaremos os pressupostos teóricos da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002; 2004); da Clínica da Atividade (ODDONE, 1981; CLOT, 1999, 2007; CLOT & FAÏTA, 2000) e dos trabalhos de Machado (2004; 2007; 2009a; 2009b; 2011) no âmbito do Grupo ALTER, em seus entrecruzamentos com as pesquisas desenvolvidas pelo LAF (BRONCKART, 2004b; BRONCKART, BULEA & FRISTALON, 2004; FILLIETTAZ, 2004).

3.1 As diferentes dimensões do conceito de trabalho

O conceito de trabalho tem variado muito de acordo com o contexto histórico e as condições econômicas e sociais. Segundo Bronckart (2004) o senso comum considera o trabalho como uma das formas de agir própria da espécie humana. As definições inúmeras não são suficientes para abarcar as diversas formas de trabalho que coexistem na atualidade, por isso há hoje um intenso debate sobre seu conceito nas Ciências Humanas e Sociais. Além disso, o ensino como atividade desenvolvida pelo professor passa a ser considerado “verdadeiro trabalho”⁵³ (BRONCKART, 2006, p. 203) e se torna objeto de estudo. Porém, não se trata de retomar um objeto já dado apenas, mas de considerá-lo a partir de um novo olhar, como um “novo objeto de estudo” (MACHADO, 2007, p. 78).

Clot (2007) em suas reflexões a respeito do trabalho sob a perspectiva da psicologia destaca que é preciso considerar o trabalhador não como mero executor de uma tarefa prescrita. Enquanto realiza suas tarefas ele também busca a realização de objetivos pessoais. Ele redefine sua tarefa levando em consideração a qualidade da vida coletiva e influenciando na eficácia de suas ações. “A atividade de trabalho é dirigida aos outros

⁵³ Em oposição ao termo “trabalho alienado”, refere-se àquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades, como explica Machado (2007, p. 84).

depois de ter sido destinatária da atividade destes e antes de o ser de novo. Ela é sempre resposta a atividade dos outros, eco de outras atividades” (CLOT, 2007, p. 97).

No seio da tradição vygotskiana, Clot (2007, p. 24) destaca a constituição de uma teoria da consciência que une, na atividade, o pensamento, a linguagem e as emoções do sujeito. Ele parte de um referencial comum de conhecimentos operativos, que fazem parte do gênero de atividades exigidas na situação.

O coletivo se constitui a partir da produção de regras que servem para estruturar a relação obrigatória de cooperação para se realizar o trabalho. Essas regras são “não escritas e não imutáveis” (CLOT, 2007, p. 37). A formalização coletiva da ação individual (de que o grupo profissional se torna o sujeito) ocorre enquanto os trabalhadores colocam sua ação em ordem, na organização do trabalho real por parte deles próprios. Essa “ordem” também comporta regras que organizam a relação dos sujeitos entre si e que se apoia no que é considerado justo ou injusto, bom ou mau.

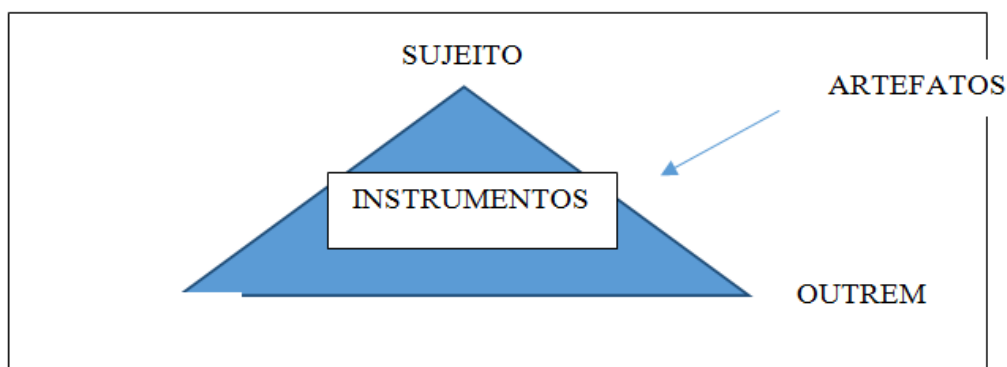
A noção de trabalho adotada no percurso desta tese é aquela apresentada no contexto das pesquisas do grupo ALTER, a qual se trata de uma atividade realizada em um contexto específico socialmente marcado, num aspecto mais amplo bem como numa ocorrência imediata. Machado (2009, p. 36)⁵⁴ caracteriza essa noção por “ser pessoal e única; plenamente interacional; mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; interpessoal; impessoal na medida em que se executam tarefas prescritas por instâncias externas e transpessoal, pois é guiada por “modelos de agir” específicos de cada métier”. A figura esquemática 11 demonstra resumidamente essa relação.

Entende-se, assim, que ao realizar sua tarefa, o professor enquanto trabalhador enfrenta conflitos diversos com o outro, com o meio, com as regras (expressas ou implícitas), com as prescrições e com os artefatos de que dispõe. Sobretudo, acredita-se que na produção dos textos sobre e no trabalho educacional, seja possível detectar as figuras interpretativas desse agir, as quais podem explicitar seus motivos e intenções, como também os recursos e as capacidades mobilizadas através desse agir pela e na linguagem (MACHADO, 2009b, p. 38).

⁵⁴ Baseando-se em autores como Clot (1999); Amigues (2004) e Saujat (2004) (MACHADO, 2009b, p. 36 e 2007, p. 91).

Desse modo, por se constituírem elementos essenciais para a compreensão do conceito de trabalho e, especialmente, do trabalho docente, torna-se necessário compreender melhor os conceitos de artefato e instrumento para esta pesquisa.

Figura 11 – Esquema de uma atividade de trabalho simples



Fonte: Machado (2009, p. 37)

3.1.1 Artefatos e instrumentos no trabalho docente

Em seus textos, Rabardel (1999, 2001) afirma que muito antes das áreas que se dedicam ao ensino, campos como a psicologia e a filosofia já tinham demonstrado a não neutralidade dos instrumentos. Contribuições de Kant, Piaget, Vygotsky e Leontiev, bem como das abordagens histórico-culturais da psicologia, levam Rabardel a considerar que os artefatos, ferramentas e sinais contribuem para a formação das funções psíquicas e dos conhecimentos (RABARDEL, 1999, p. 204). A natureza mediadora dos artefatos é compartilhada nas obras de diversos autores. Nesse aspecto, Rabardel (2001) destaca quais artefatos são mediadores da ação de seus usuários e da atividade “finalizada” (que tem um fim determinado).

Artefatos possuem um elemento social e cultural, são compartilhados dentro das comunidades e contribuem para a acumulação e transmissão da cultura. Artefatos de mediação passam por um processo de apropriação e desenvolvimento pelos usuários. Assim, a atividade mediada por instrumentos é sempre situada e as situações têm uma influência determinante na atividade (RABARDEL, 2001, p. 18).

Os instrumentos constituem formas que estruturam e mediam nossa relação com situações e conhecimentos e, portanto, exercem uma influência considerável na construção do conhecimento. Em resumo, a apropriação do instrumento por aqueles que se utilizam dele, influenciando sobre a atividade cognitiva e de conceptualização, resulta num processo que Rabardel denomina de *gênese instrumental*⁵⁵ (RABARDEL, 1999, p. 206).

Rabardel (2002, p. 63-65) aborda pelo menos três características dos instrumentos. Trata-se de: a) uma *entidade intermediária* – mediadora entre o sujeito e o objeto (uma mediação epistêmica e uma mediação pragmática); b) um *meio da ação* – atividade (instrumento material, ferramenta cognitiva, instrumento psicológico e ferramenta semiótica); c) *elemento operante na ação* – em certo sentido, realiza a ação, o sujeito associa o instrumento com sua ação específica, integrando-o a ela. Posteriormente, ele pode reempregá-lo, reutilizá-lo em situações futuras. Nesse sentido, constitui-se um meio de *acumulação de experiências*.

É a partir dessas características que Rabardel (2002) propõe uma definição psicológica para a noção de instrumento, enfatizando que este não pode ser reduzido ao artefato, ao objeto técnico ou à máquina (quer seja a terminologia empregada). O instrumento pode ser definido como uma entidade mista, produto simultâneo do sujeito e do objeto. Deste ponto, ele se constitui de dois componentes: um artefato e um esquema (compreendendo um ou mais esquemas de utilização e de esquemas gerais de ação). Resulta, portanto, em dois tipos de entidades:

- Um artefato simbólico e material produzido pelo sujeito ou por outros;
- Um ou mais esquemas de utilização, resultante de uma construção autônoma específica do sujeito ou de uma apropriação.

Finalmente, podemos inferir que ao realizar uma tarefa, o sujeito associa um artefato (objeto) a sua ação, bem como recorre à utilização de esquemas que permitem a introdução de um instrumento como um componente funcional na realização desta ação. Isto significa que a constituição da entidade instrumental é produto da atividade do sujeito. O instrumento não é meramente uma parte do mundo externo do sujeito ou algo disponível

⁵⁵ Por se tratar de um fenômeno de ordem cognitiva e de conceitualização, não cabe a esta pesquisa aprofundar-se no processo de *gênese instrumental*.

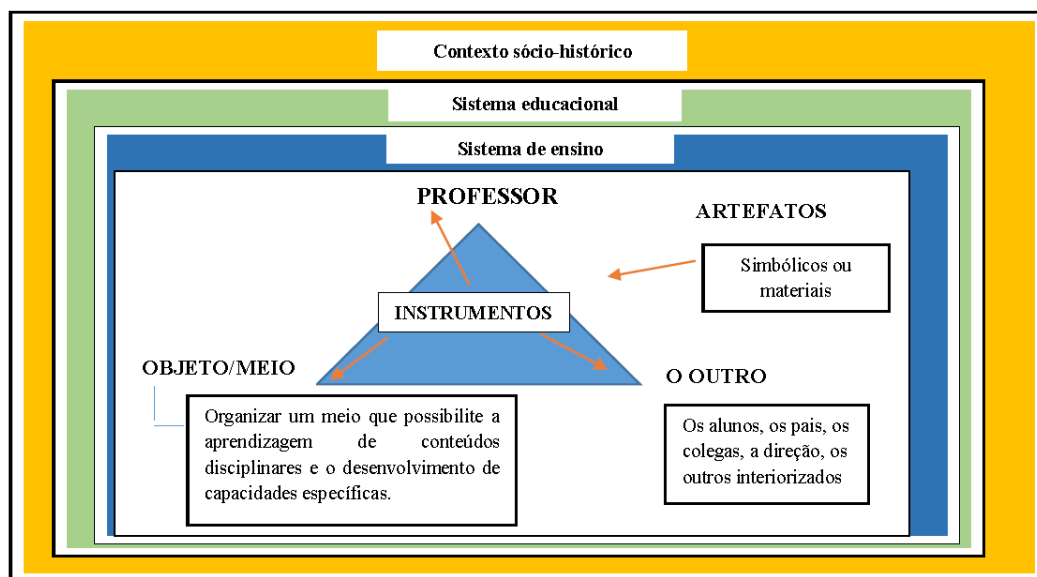
para ser associado a uma ação; é, sobretudo, uma produção ou construção deste sujeito, a apropriação do artefato (*op. cit.*, p. 84).

Nesse sentido, Machado (2009, p. 38) explica que o artefato

[...] designa, de modo neutro, toda coisa finalizada de origem humana, que pode ser material (o objeto, o utensílio, a máquina), imaterial (o programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas, etc.) sócio-historicamente construída, presente no processo operatório e inscrita nos usos. O instrumento, por sua vez, só existe se o artefato for apropriado pelo e para o sujeito, com a construção de esquemas de utilização (RABARDEL, 1995 e 1999). Essa apropriação é resultado de um duplo processo que é constitutivo das gêneses instrumentais: de um lado, são atribuídas funções ao artefato e, de outro, há a acomodação de competências do actante, que permite que ele se adapte ao objeto e que dele faça o melhor uso, de acordo com seus próprios objetivos.

Logo, no quadro das pesquisas empreendidas pelo ISD, a autora propõe outro esquema que sintetiza e orienta a noção de trabalho educacional, agora considerando as múltiplas relações que o cercam, dentro de um contexto:

Figura 12 – Esquema do trabalho do professor em sala de aula



Fonte: Machado (2007, p. 92)

Machado (2007) define que o trabalho docente consiste, dessa maneira, em uma mobilização que o professor realiza de seu ser integral, nas diversas situações (do planejamento à avaliação da aula) e contextos em que se insere. O objeto (objetivos) de seu trabalho envolve a criação ou organização de um espaço que possibilite a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, bem como o desenvolvimento de capacidades específicas dos alunos. Nesse sentido, o professor é orientado pelas “instâncias superiores” de ensino e seus projetos, mas também utiliza-se de instrumentos “obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação” (MACHADO, 2007, p. 93).

A hipótese central defendida pelo ISD e que assumimos neste trabalho, como dito anteriormente, prevê a possibilidade de identificar os elementos constitutivos desse agir docente e de suas relações, a partir da análise dos textos (o que pode ser *confirmado, negado, complementado ou revisto* no decorrer das análises). Em sala de aula, o professor mobiliza diferentes dimensões de seu trabalho (físicas, linguageira, de cognição, afetivas, entre outras) no alcance de seu objeto (*op. cit.*, p. 39).

Clot (2007) afirma que o trabalho possui uma dupla função (coletiva e individual): social e psicológica. Esta última *se explica* pela primeira. “O trabalho é uma função psicológica social e historicamente constituída” (*op. cit.*, p. 9). O autor chama nossa atenção para o fato de que a atividade (ou o trabalho) é a apropriação das ações passadas e presentes de sua história pelo sujeito. O ponto de conflito e de sofrimento é justamente aquele em que o que lhe é prescrito não coincide com os atos que pratica, as possibilidades que sente e que não podem ser vivenciadas, o que se pode fazer, mas não se faz (CLOT, 2007, p. 14). Assim, o trabalho comporta uma dimensão subjetiva e coletiva, sendo reorganizado por aqueles que o realizam, ele comporta as prescrições indispensáveis à realização do trabalho real, ao alcance dos próprios objetivos dos sujeitos.

3.1.2 Sobre os Gêneros e Estilos

Entre os sujeitos, e entre o sujeito e o objeto do trabalho, nesse duplo aspecto, situam-se os gêneros, segundo a perspectiva de Clot (2007). O gênero serve para vincular aqueles que participam de uma mesma situação, os quais conhecem, compreendem e

avaliam essa situação de uma mesma maneira. Enfim, pode-se dizer que a atividade realizada no interior de um gênero possui uma parte explícita e outra “subentendida”.

[...] a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta (CLOT, 2007, p. 41).

Em uma perspectiva bakhtiniana da atividade de linguagem⁵⁶, Clot observa que os gêneros organizam nossa fala. Nosso “querer dizer” se realiza por meio deles, que são formas que circulam em diferentes esferas de atividades e são indispensáveis para a compreensão mútua.

Clot (2007) vai retomar o termo gênero para falar das atividades ligadas a uma situação e mobilizadas nesse sentido, as maneiras de apreender as coisas e as pessoas num determinado meio. Trata-se de um meio de ação para cada um, instrumento social de ação, a história de um grupo. Essa última acepção consiste em retomada de atividades conjuntas anteriores que se encontram estabelecidas e servem de base ou precedente para aquelas que se pretende realizar. “O gênero existe, de um lado, “apreendido na ação” pessoal ou coletiva, e, de outro, indexado a uma situação, enquanto meio de dotar de sentido essa ação fora daquela” (*op. cit.*, p. 45).

Todo esse movimento de constituição dos gêneros e o papel do coletivo, bem como e especialmente a formalização não podem ser representados em procedimentos prescritos e reunidos em um conjunto de leis. São, na verdade, apreendidos na ação, de forma invisível, “natural”, impalpável. Torna-se necessário um esforço específico dos próprios profissionais para percebê-los.

Clot prefere a noção de gênero ao invés de tratar das *regras e da linguagem de ofício* como o fez D. Cru (1995) ao referir-se a um falar social específico que serve para introduzir regras explícitas e subentendidas, orientadoras do trabalho, criadas e recriadas num processo de troca e interação entre os sujeitos.

⁵⁶ “Pensamos, encorajados nesse sentido pelo próprio Bakhtin [...] que a atividade de linguagem é uma modalidade da atividade humana que pode servir de analisador [...] para as outras modalidades dessa atividade, aí incluído o trabalho. É a razão por que falamos em *gênero de atividades* e não apenas de gênero do discurso” (CLOT, 2007, p. 43, grifo nosso).

Os gêneros assinalam a pertinência a um grupo e orientam a ação oferecendo-lhe, fora dela, uma forma social que a “re-presenta”, precede-a, prefigura-a e, por isso, a significa. Eles designam as viabilidades tramadas em formas de ver e agir sobre o mundo consideradas justas no grupo dos pares num momento dado. Num meio profissional, nunca se abandona sem consequências a ideia de partilhar formas de vida em comum, reguladas, reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias (CLOT, 2007, p. 48).

É interessante observar como cada atividade incorpora certos antecedentes que lhe conferem determinada forma, isto é, cada uma comporta uma determinada maneira de agir, de se iniciar e de ser concluída, a forma mais eficaz de ser conduzida para alcançar os objetivos propostos. Clot as identifica como “memórias do agir”, um “pré-trabalho”, que somente podem ser reconfiguradas de acordo com o desejo e a iniciativa do coletivo de trabalho (*op. cit.*, p. 49).

De acordo com Clot e Faïta (2004) existem tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas para um meio profissional, através das quais o mundo de atividades profissionais se realiza, dentro das formas sociais que não são acidentais, nem de um momento único, que têm uma razão de ser e um grau de durabilidade. Clot (2007, p. 97) considera que a atividade de trabalho também se volta simultaneamente para o objeto imediato da ação e para a atividade dos outros que *incidem* sobre esse objeto. É nesse ponto que o sujeito encontra seus limites e necessita definir seu estilo pessoal.

Dessa maneira, em meio aos aspectos sociais e coletivos que caracterizam os gêneros, a subjetividade não é negada. Ao desenvolver suas atividades, o sujeito “se liberta” de certa forma daquilo que é esperado que ele faça, recorrendo aos recursos disponíveis nesse agir engajado e revelando seu *estilo individual*.

3.1.3 O trabalho como atividade dirigida e situada

Ao viver na coletividade, o indivíduo também se caracteriza por uma renúncia pessoal, na medida em que se acha engajado em uma atividade, que é apenas um segmento, uma parte do todo em que vive. É isso que lhe confere o caráter de coletividade, esse “fazer” em sociedade (CLOT, 2007, p. 81).

O trabalho é entendido como uma atividade direcionada na proporção em que o sujeito possui um destinatário. É uma “atividade dirigida em situação real”, afirma Clot (2007, p. 94), quer dizer, o sujeito coloca em ação o gênero ao realizar sua atividade, o qual se transforma de uma fonte a um meio de concretização da ação, no qual o sujeito age sobre o objeto e sobre os outros. O autor, dessa forma, reafirma o trabalho como atividade triplamente dirigida: “pelo comportamento do sujeito, por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros” (*op. cit.*, p. 97).

Do ponto de vista das interações sociais, especialmente das interações face-a-face (ações de linguagem), a ação é inseparável da situação em que ocorre, veiculando uma interpretação diferente em cada contexto. No entanto, uma ação que envolve o sujeito e o objeto (artefatos, instrumentos) abarca outras perspectivas, pois nesse caso a ação é *ancorada*. Clot defende, então, que “a relação dos outros com o objeto é constitutiva da atividade do sujeito, os intercâmbios deste último com os outros animam a vida do objeto e, por fim, a atividade dos outros também é modelada pelas relações de cada sujeito com o objeto” (*op. cit.*, p. 111).

Posteriormente, no seio das discussões e resultados dos trabalhos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, Clot (2007) apresenta alguns conceitos relevantes para a compreensão do trabalho, aqui, do trabalho docente: a noção de *atividade prescrita*, *atividade realizada* e o *real da atividade*.

O *trabalho prescrito* é anterior ao trabalho propriamente dito, que diz o que o trabalhador deve fazer para a realização das tarefas. O *trabalho realizado*, como o termo indica, refere-se ao trabalho efetivamente realizado, aquele que é visível. O *trabalho real* ou *real da atividade* inclui o trabalho que é realizado, mas vai além dele, incorporando também o que Clot (1999, 2007) denomina de atividades contrariadas do trabalhador, isto é, todas as atividades que ele poderia desenvolver, mas que são contrariadas ou impedidas por diferentes fatores próprios de cada situação de trabalho.

[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer (CLOT, 2007, p. 116).

3.2 Atividade de trabalho e desenvolvimento humano

Em suas leituras sobre as contribuições da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, Filliettaz & Bronckart (2005) afirmam que na análise do trabalho, as atividades podem ser observadas, porém sua compreensão não se trata de uma operação tão evidente. A atividade realizada apresenta certa “opacidade”, embora haja muitos trabalhos dedicados a sua análise.

O real da atividade comporta elementos não acessíveis à observação direta, mas alimentam de forma significativa as experiências dos sujeitos. Mas esta dificuldade de interpretação não se deve apenas à singularidade das atividades de trabalho, como também surge do status da ação, a qual permanece geralmente uma entidade indescritível, ou que pode ser abordada a partir de ângulos diferentes dos quais procedem também processos de atribuições hipotéticas que emanam dos observadores (FILLIETTAZ & BRONCKART, 2005, p. 8).

As pesquisas empreendidas sobre o papel da linguagem na análise do trabalho têm demonstrado que uma forma de balancear estas limitações de observação direta da atividade realizada é a abordagem das verbalizações dos envolvidos⁵⁷. Nesta perspectiva, coletar a voz dos trabalhadores no contexto de várias formas de entrevistas foi considerado por muitos pesquisadores como um meio indireto de acesso a realidades não perceptíveis, para abordar a intimidade do trabalho e a visibilidade dos planos de ação ou padrões dos agentes (*op. cit.*, p. 9)

Clot & Faïta (2000) destacam precisamente a atividade de linguagem como espaço e meio de desenvolvimento. Através da verbalização, o sujeito tem acesso a ele mesmo, à atividade e ao outro. Clot (2007), em um procedimento de instrução ao sócia, ilustrou o trabalho de um professor analisado no âmbito das pesquisas do GFEN (Grupo Francês da Nova Educação), que contou com as colaborações de Soubiran e Faïta, em 1999.

A atividade de ensino, analisa Clot (2007, p. 194), consiste em deixar abertas possibilidades de desenvolvimento tanto para as ocupações quanto para as pré-ocupações múltiplas, presentes nessa situação. Nesse contexto de discordância e contradições o

⁵⁷ Ver os trabalhos de Clot & Kostulski (2011).

professor pode encontrar “recursos de seu próprio desenvolvimento, na dupla vertente de sua competência técnica e de sua mobilização subjetiva”.

A atividade em curso, realizada pelo professor, compõem-se de elementos da sua memória pessoal (subjetiva), dos antecedentes sociais da atividade, e, por fim, uma memória impessoal (objetiva) sobre os modos de agir e de se dirigir a outros, etc. Em uma busca por superar suas dificuldades, “comuns a todos os professores”, ele convoca diversos “planos de ação”, ele recria e reconfigura esses elementos pertencentes ao gênero do ofício. Ao circular entre dois gêneros distintos (professor e sindicalista), o sujeito da pesquisa de Clot revelou as bases de seu estilo particular que emergiu naquela situação. Ora, “o estilo individual é antes de tudo a transformação de gêneros da história real das atividades em meio de agir” (*op. cit.*, p. 196). É na arena dos gêneros que se abrem as portas das possibilidades de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Amigues (2009) considera a atividade do professor como duplamente compartilhada, entre o tempo e o espaço, bem como entre outros profissionais. Para ele, a prescrição é um organizador da atividade coletiva dos professores, sendo apresentada como um artefato cultural, como organizador da atividade coletiva. Há uma tensão vivenciada pelo sujeito entre a atividade prescrita e o trabalho realizado, entre o prescrito e oral e os recursos que devem ser mobilizados, muitas vezes em conflito, para realizar o que é necessário fazer.

Numa concepção pautada na Ergonomia, considera-se que a atividade se inscreve numa perspectiva histórica cultural, sendo triplamente localizada: na história das instituições escolares (normas, valores, tradições), na história do ofício (ferramentas, técnicas) e na história da atividade individual como uma situação única com as suas próprias limitações. Esta atividade é sempre mediada por ferramentas⁵⁸, constituídas ou inscritas em situações profissionais, permitindo a transformação do seu ambiente de trabalho. E não somente a transformação desses “artefatos”, mas na construção de novos que contribuem para o desenvolvimento desses, como também possibilitam seu próprio desenvolvimento.

Em relação ao espaço-tempo, Amigues (2009) reforça que o trabalho do professor não se restringe a uma atividade num dado momento, mas é extensivo além da sala de aula,

⁵⁸ Amigues (2009) faz referência a Clot (1999) e a Rabardel (1995).

distribuído em várias etapas e em muitas situações (classe, conselho de classe, diálogo entre os professores). Do ponto de vista da sua atividade, isto significa que o tempo gasto na atividade não pode ser atribuído a uma outra; recursos de uma situação podem tornar-se restrições à outra; o sentido atribuído a certa atividade do professor em uma situação pode depender da atividade realizada em outro momento ou o significado atribuído a outras situações dessa atividade. Isso não significa em absoluto que o que é feito (ou não) em um momento não afeta outro. A partir deste ponto de vista, pode-se dizer que a carga de trabalho dos professores não se limita à sala de aula, mas tudo que mobilizam para realizá-la.

Amigues (2009) relembra que ao considerar a atividade como triplamente dirigida (CLOT, 2007), muitos conflitos podem emergir e se os conflitos são muito fortes para o indivíduo, seu engajamento na tarefa ou no coletivo pode ser reduzido; assim, ele pode adaptar rotinas fixas para a realização da tarefa ou ser criativo, etc.

Os objetos constitutivos da atividade do professor envolvem: as prescrições, os coletivos, as regras de ofício e as ferramentas. Ora, as prescrições tendem a ser vagas e levar os professores a redefinir para si as tarefas prescritas, pois seu trabalho em sala de aula o leva também à necessidade de prescrever a atividade dos alunos. O coletivo é elemento importante para que o professor consiga superar as dificuldades em seu ambiente de trabalho, diante das prescrições. As regras de ofício contribuem para vincular a memória compartilhada pelo coletivo de profissionais. Por último, as ferramentas, como vimos anteriormente fazem parte desse trabalho docente e muitas vezes têm origem não no sujeito, mas são criadas por outros para o uso dos professores (AMIGUES, 2004, p. 44).

De natureza regulamentar, os textos prescritivos não são destinados exclusivamente para professores, mas eles são projetados em torno de vários destinatários, sejam eles mais próximos (alunos, docentes, pais, outros profissionais) ou mais distantes (autoridades locais). É importante observar que os professores podem se apropriar das prescrições, transformando-as a fim de poder viver no coletivo de trabalho, mas isso implica em um tempo para que o processo ocorra e, sobretudo, de um trabalho que envolva também o coletivo.

Enfim, Machado (2007) afirma que o desenvolvimento pleno do professor em seu trabalho depende de que este possua recursos materiais e simbólicos, a fim de:

[...] a) reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses capacidades e recursos (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos etc.), de acordo com as representações que mantém sobre os “outros” interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir; b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento; c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si, quando os considera úteis e necessários para seu agir; d) selecionar instrumentos adequados a cada situação; d) servir-se de modelos de agir sócio historicamente construídos por seu coletivo de trabalho; e) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos (MACHADO, 2007, p. 85).

Entre os principais postulados do ISD considera-se que o desenvolvimento humano se realiza em dois aspectos, pelas vias dos “processos de socialização” e de “formação individual”. Ora, nesse sentido, todo processo de desenvolvimento apresenta a linguagem como papel “decisivo, fundamental e insubstituível” (PINTO, 2007, p. 112).

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

“Se ouvir para agir e agir para se ouvir”.

Baudouin, J. M. & Friedrich, J. 2001 (*apud* BRONCKART, 2006, tradução nossa⁵⁹)

4.1 A proposta de análise e as pesquisas no Interacionismo Sociodiscursivo

Notadamente, no escopo das Ciências Humanas, o Interacionismo Sociodiscursivo se apresenta como um movimento contemporâneo, uma abordagem que evoca o papel e as propriedades da atividade de linguagem, buscando identificar e descrever o conjunto de construções da história social humana. O quadro de análise do ISD considera a problemática do agir a partir dos textos, conforme discutido em seções anteriores. Essa perspectiva teórico-metodológica implica em uma interpretação das ações humanas em relação às ações de linguagem e aos textos que as materializam.

Como afirma Bronckart (2009, p. 67), trata-se de uma metodologia global que compreende a “análise do estatuto de ações semiotizadas e de suas relações de interdependência com o mundo social, de um lado, e com a intertextualidade, de outro”. Posteriormente, segue-se uma análise da arquitetura interna dos textos, apreendendo os diversos papéis exercidos, de acordo com os atributos próprios da língua. Por último, ainda que de forma sugestiva e não sistemática, busca-se “a análise da gênese e do funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e no domínio dos textos”.

Em reafirmação a esse contexto teórico-metodológico, no quadro de pesquisa do ISD, este trabalho assume como pressuposto tornar perceptíveis as diferentes configurações do agir, a partir de dados verbais, *observando as características do agir linguageiro mobilizado nos textos anteriores e posteriores à situação de trabalho dos professores da educação profissional e tecnológica*.

Esta pesquisa construiu seu corpora a partir de textos anteriores e posteriores ao agir dos professores em situações de trabalho, a saber: Textos dos documentos oficiais e

⁵⁹ S’entendre pour agir et agir pour s’entendre.

textos do procedimento de instrução ao sósia e comentário da segunda parte do procedimento de IAS, os quais serão detalhados a seguir.

4.2 Da hipótese às questões e aos objetivos da pesquisa

No capítulo 1 foi apresentada uma contextualização acerca da Educação Profissional e Tecnológica, sendo possível perceber que o trabalho do professor no âmbito da EPT no Estado do Mato Grosso se depara com inúmeros desafios e muitos conflitos em seu desenvolvimento.

As hipóteses que orientam a pesquisa estão centralizadas nos seguintes aspectos:

a) As prescrições existentes a respeito do trabalho do professor no contexto da Educação Profissional e Tecnológica *incidem* sobre esse agir do professor e influenciam diretamente as ações desenvolvidas, especialmente, ao professor iniciante e contratado.

b) A partir das prefigurações disponíveis no contexto de trabalho, os professores adaptam seu agir, aproximando-se ou distanciando-se das prescrições e constituindo o trabalho no contexto da EPT.

c) A forma de organização curricular e os elementos que caracterizam a modalidade de ensino, principalmente sua ênfase na busca pela associação entre a teoria e a prática estabelecem alguns dos princípios norteadores desse agir docente.

d) A conscientização dos trabalhadores ao refletir sobre sua prática e (re) configurá-la no e pelos textos produzidos a respeito de seu trabalho possibilita a projeção de novos sentidos e a ressignificação do trabalho docente, considerando que o instrumento da pesquisa permite que o sujeito se beneficie de certa independência de seu objeto de ação (ministrar aulas) e dessa independência extraia uma “disponibilidade psicológica que o propõe para uma zona de desenvolvimento potencial” (CLOT, 2007, p. 148).

Assim, encontram-se delineados os objetivos da pesquisa, os quais compreendem:

a) *Objetivo geral*

O objetivo mais amplo dessa pesquisa é esboçar um novo cenário para a compreensão do trabalho do professor, visto como um “verdadeiro trabalho”, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Um olhar que se afasta das abordagens mais

recorrentes com foco na didática e na metodologia, ou aquelas com foco na formação docente. Trata-se de um olhar que surge no próprio sujeito da pesquisa, o professor, o qual reconfigura e reflete sobre seu agir por meio de sua atividade de linguagem.

b) Objetivos Específicos

- Analisar as interpretações/representações/avaliações a respeito do trabalho do professor de EPT construídas nos e pelos textos que tratam do seu trabalho, a saber textos que prefiguram seu agir ou prescritivos, a partir da análise da arquitetura interna desses textos e das figuras de agir mobilizadas por eles.
- Descrever e analisar os elementos constitutivos do agir prefigurativo do professor nos textos de instrução ao sócia, produzidos em conjunto com a pesquisadora.
- Identificar e analisar os elementos que indicam a interferência das prescrições no agir do professor da EPT.
- Verificar as relações que os professores estabelecem com os artefatos e instrumentos na constituição desse agir docente prefigurado nos textos.

Nesse sentido, as questões propostas que norteiam este trabalho são:

- Quais orientações estão disponíveis e fazem parte do percurso de formação e do trabalho destes docentes? Elas se constituem como prescrições, prefigurando esse agir dos professores?
- Quais são as categorias da semiologia do agir do professor da EPT e as formas de agir atribuídas a ele nos documentos oficiais (que dimensões mobiliza: físicas, psicológicas, etc.)?
- Como os professores tematizam seu trabalho, configurando-o nos textos de instrução ao sócia (IAS)?
- Nos textos de Instrução ao Sócia, como as prescrições se relacionam com o agir desse professor?
- Quais são as categorias da semiologia do agir do professor da EPT e as formas de agir atribuídas a ele nas instruções ao sócia?
- Em que aspectos as ferramentas e os artefatos estão implicados nesse agir do professor?

4.3 Sujeitos e Contexto de pesquisa

O contexto da pesquisa envolveu duas escolas da rede estadual de Escolas Técnicas de Mato Grosso (ETEs), considerando 04 sujeitos, dois homens e duas mulheres, que atuam nos cursos do eixo de Gestão e Negócios.

A ETE 1 localiza-se em um município em desenvolvimento, no médio-norte do estado. Trata-se de uma cidade antiga, que possui uma considerável oferta educacional, na educação básica e no ensino superior e para onde viajam diversos jovens para cursar uma graduação (oriundos dos diversos municípios dos arredores). A cidade apresenta diversificada produção na agricultura, suinocultura, pecuária, bem como se destaca na educação, história, cultura, turismo e comércio.

Figura 13 – Dados Estatísticos do município. ETE 1



Fonte: IBGE e AMM

A ETE 2 localiza-se em um município com população superior e é considerada uma das cidades mais atrativas da região, a qual também funciona como polo educacional. De acordo com os dados da prefeitura municipal, no ano de 2011, a rede estadual de ensino possuía 16 escolas que atenderam 12.419 alunos. A rede municipal de ensino envolvia 29 escolas com 9.005 alunos matriculados em 2010. As escolas particulares são 11 que atendem, aproximadamente, 1.755 alunos. O ensino superior é caracterizado por três instituições de ensino: UNIC (Universidade de Cuiabá); ITEC (Instituição de Ensino e Cultura) e UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso).

Figura 14 – Dados Estatísticos do município. ETE 2

POPULAÇÃO:	83.431
DENSIDADE POPULACIONAL:	7,32
ÁREA TERRITORIAL:	11.391,31
PIB PER CAPITA:	14.059,58
IDH:	0,783

Fonte: IBGE e AMM

De acordo com a prefeitura municipal, as empresas da região se compõem em indústria (6%), comércio (35,8%) e serviços (56,6%), perfazendo 4.108 em funcionamento. O segmento das indústrias é constituído por 261 empresas, o comércio 1.471, além do setor de serviços, totalizando 2.326 empresas ativas. As culturas de soja e cana-de-açúcar são as atividades predominantes, embora outras culturas também estejam presentes. A pecuária é fundamentada na fase de cria, recria e corte, além da leiteira.

4.3.1 Cursos ofertados e quadro de professores

Os cursos ofertados na ETE1 entre os anos de 2012 e 2013 foram: Técnico em Gestão de Saúde, Técnico em Informática e Técnico em Comércio. Esses cursos estão sendo encerrados, pois a escola deve ser transformada em uma unidade do Instituto Federal de Mato Grosso em 2014. O processo está em andamento, mas muitas questões ainda encontram-se em fase de organização. O quadro 4 apresenta os professores da ETE 1.

Na ETE 2, ainda estão em funcionamento dois cursos Técnicos de Informática, um em Agropecuária e ainda estágios supervisionados nos cursos técnicos em Hospedagem e Meio Ambiente, além de outros quatro cursos fora de sede, administrados pela unidade local. O quadro de professores conta com 14 docentes contratados e apenas 02 efetivos, conforme o quadro 5.

Quadro 4 – Professores da ETE 1

Formação	Professor efetivo	Professor contratado	Total
Biologia	1	0	1
Ciências Contábeis	0	1	1
Administração de empresas	0	2	2
Enfermagem	0	2	2
Professores da ETE 1	1	5	6

Quadro 5 – Professores da ETE 2

Formação	Professor efetivo	Professor contratado	Total
Ciências Contábeis	1	0	1
Turismo	1	2	3
Letras	0	2	2
Biologia	0	1	1
Administrador (a) de empresas	0	1	1
Nutrição	0	1	1
Educação Física	0	1	1
Agronomia	0	2	2
Ciências da Computação	0	2	2
Tecnólogo em Processamento de dados	0	1	1
Tecnólogo em Mecanização Agrícola	0	1	1
Professores da ETE 2	2	14	16

4.3.2 Caracterização dos sujeitos e participantes da pesquisa

Perfil do Sujeito 1 (S1)

O Sujeito 1 é do sexo feminino, tem 31 anos, possui curso de Bacharel em Administração e fez pós-graduação em Gestão Empresarial. Tem experiência no setor privado há 7 anos, na área de comércio, e atua como professora do ensino superior há 3 anos.

S1 é professora contratada em regime de 40 horas semanais, ingressante por processo seletivo simplificado no ano de 2007 e atuante em todos os cursos Técnicos do eixo de Gestão e Negócios: Vendas, Comércio, Logística, Qualidade, Gerência em Saúde, bem como em todos os módulos dos demais cursos que apresentem conteúdos da área de gestão. Por essa razão, é considerada a professora que mais ministrou aulas nos cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FICT), ainda em sala na ETE 1. Prestou serviços também nos cursos do PRONATEC.

É importante salientar que S1 não possuía nenhuma experiência como docente em nenhum nível ou modalidade de ensino no momento de sua contratação, sendo a ETE 1 seu primeiro contato com o trabalho educacional.

Perfil do Sujeito 2 (S2)

O Sujeito 2 é do sexo masculino e tem 38 anos. É professor contratado em regime de 40 horas semanais e ingressou na instituição por processo seletivo simplificado, no ano de 2008, onde permaneceu até 2012. Atuou nos cursos de Técnico em Informática para Internet, Qualidade, Gerência em Saúde, Comércio e Segurança do Trabalho. Lecionou, ainda, nos cursos de Formação Inicial e Continuada de Manutenção de Computadores, Vendas, Comércio e Operador de Caixa. No PRONATEC, atuou no curso de Manutenção de Computadores.

Formado em Tecnologia em Informática por uma faculdade particular do interior do estado de Mato Grosso, no ano de 2007, S2 possui experiência profissional em empresas privadas há quatro anos e de docência no ensino superior privado pelo mesmo período. O sujeito 2, tal como S1, não possuía experiência como docente em instituição de ensino no momento em que ingressou no quadro de professores da escola.

Perfil do Sujeito 3 (S3)

O Sujeito 3 é do sexo masculino, tem 29 anos de idade, e é professor contratado em regime de 20 horas semanais desde o ano de 2011, atuando nos cursos Técnico em Vendas, Recursos Humanos, Guia de Turismo e Hotelaria, dentre outros. Trabalhou como

docente nos Cursos de Formação Inicial e Continuada em Oratória, Espanhol e Técnicas Orçamentárias.

Formado em Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em língua espanhola pela Universidade Estadual de Mato Grosso, e especialização em Literatura mato-grossense, S3 possui experiência profissional em empresas privadas de ensino (cursos preparatórios) há 3 anos. Tem 6 anos de atuação no ensino médio regular e 3 anos no ensino fundamental da rede pública estadual; também 3 anos no EM da rede privada, além de 2 anos como professor do ensino superior. Ele ingressou na instituição por meio de processo seletivo simplificado.

Perfil do Sujeito 4 (S4)

O Sujeito 4 é do sexo feminino, tem 35 anos e é professora efetiva desde o ano de 2004, atuando nos cursos Técnicos de Guia de Turismo, Hospedagem, Eventos, além dos Cursos de Formação Inicial e Continuada em Atendimento em Restaurantes, Manutenção de Máquinas agrícolas (língua inglesa) e do PRONATEC, no cursos de Camareira, Garçom e Agentes de Informação Turística. Lecionou também em outros cursos Técnicos do eixo de Gestão e Negócios, como Logística, Recursos Humanos e Vendas, em que ministrou língua inglesa.

Formada em Bacharelado em Turismo pela Universidade Católica Dom Bosco, no ano 2000, S4 tem mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública e possui experiência profissional em empresa privada há 4 anos. Atuou no ensino superior por 4 anos e na pós-graduação, 15 dias. Ingressou na instituição por meio de concurso público para o provimento de cargos efetivos, com 40 horas semanais.

Perfil da pesquisadora (P)

A pesquisadora atua como docente da EPT desde o ano de 2007 e ingressou na instituição por meio de concurso público em 2004, num regime de 40 horas semanais. Graduada em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Mato Grosso, possui mestrado em Estudos de Linguagem pela

mesma universidade. Apresenta vasta experiência em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil, passando pela Educação de Jovens e Adultos até o Ensino Superior e a pós-graduação em nível de especialização. Ocupa a cadeira efetiva de professora de língua inglesa da rede de escolas da SECITEC.

4.4 A metodologia e os instrumentos da pesquisa

A Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade, de linha francófona, dentro das perspectivas teóricas de seus pesquisadores, desenvolveram alguns procedimentos para o estudo das situações de trabalho que, conforme Lousada (2006, p. 79) têm em comum o fato de propiciarem a criação de um diálogo sobre a atividade de trabalho respeitando o princípio vygotskyano sobre a relação estreita entre interação, linguagem e desenvolvimento.

4.4.1 A Instrução ao Sósia

A Instrução ao Sósia (daqui por diante IAS, como é conhecida) surgiu no quadro teórico da psicologia do trabalho, proposta por Oddone (1981 *apud* CLOT 1999, 2007). Bulea (2010, p. 31) explica que, nos anos de 1970-1980, Ivar Oddone utilizou este método dentro do contexto de formação de operários da empresa Fiat. Oddone concebeu o método, mas foi Yves Clot quem o introduziu na França, dentro do quadro da Clínica da Atividade.

Consiste em uma forma de atividade languageira concebida de maneira a provocar ou a favorecer a confrontação do sujeito com sua própria atividade profissional e isso mediante três operações sucessivas: — primeiramente, a descrição oral dessa atividade, em forma de entrevista gravada; — em seguida, a transcrição dessa entrevista pelo referido sujeito; — enfim, a redação, sempre pelo sujeito, de um comentário sobre a entrevista transcrita (BULEA, 2010, p. 31).

Pode ser explicada como uma interação face-a-face entre o pesquisador e o trabalhador. Neste caso, o pesquisador solicita que o trabalhador, imaginando ser substituído por outro no dia seguinte, instrua seu sósia, transmitindo-lhe o que fazer da maneira mais fiel possível para que as pessoas no seu contexto de trabalho não sintam a

menor diferença. Esta interação é gravada em áudio ou pode ser descrita em forma de texto escrito (LOUSADA, 2006).

A instrução ao sócia é considerada um método *mais leve* que outros como a autoconfrontação (simples e cruzada), mas obedece aos mesmos objetivos, isto é, a transformação do trabalho do sujeito mediante o deslocamento de suas atividades (CLOT, 1999, p. 144).

O método chamado “instruções ao sócia” (CLOT, 1995, 1999, 2001; ODDONE, RE, & BRIANTE, 1981; SCHELLER, 2001, 2003), cuja ordem, enunciada pelo instrutor, organiza a troca de cada participante da maneira seguinte: “Amanhã eu vou te substituir: diga-me o que eu devo fazer para que ninguém perceba que estou eu seu lugar”. O profissional deve responder as questões de seu substituto virtual, buscando assim descrever a experiência dos atos e dos gestos que ele desenvolveu por sua confrontação cotidiana nas tarefas prescritas e a todos os que, como ele, fizeram a mesma atividade, seus pares e seus superiores hierarquizados. Na troca de papéis, cada membro do coletivo realiza o mesmo exercício. O objetivo é iluminar, de uma parte, as contribuições subjetivas que cada um carrega na atividade coletiva, e, de outra parte, permitir o reencontro do “comum” no que aparece quase sempre como obstáculos e conflitos veiculados subjetivamente. Em um segundo momento, cada participante da análise deve retomar o texto das “instruções” que passou ao instruído, gravar e retranscrever, para refletir sobre o conteúdo. A última etapa consiste na releitura subjetiva e coletiva da situação analisada (SCHELLER, 2013, p. 251, tradução nossa⁶⁰).

Dessa forma, de acordo com Oddone, Re & Briante (1981, p. 57) “é evidente que com este método não é o comportamento real e total do indivíduo que recolhemos, mas a sua imagem, o seu duplicado, isto é, a representação que ele faz do seu próprio comportamento”.

Concebida como um método, mas considerada também como uma técnica, a instrução ao sócia tem como objetivo propiciar um confronto entre o trabalhador e sua

⁶⁰ La méthode dite « des instructions au sosie » (CLOT, 1995, 1999, 2001; ODDONE, RE, & BRIANTE, 1981; SCHELLER, 2001, 2003), dont la consigne, énoncée par l'intervenant, organise l'échange avec chaque participant de la manière suivante: « Demain je vais te remplacer: dis-moi ce que je dois faire pour que personne ne s'aperçoive que j'ai pris ta place ». Le professionnel doit répondre aux questions de son remplaçant virtuel, se trouvant ainsi à décrire l'expérience des actes et des gestes qu'il a développée par sa confrontation quotidienne aux tâches prescrites et à tous ceux qui, comme lui, ont affaire à la même activité, ses pairs et ses supérieurs hiérarchiques. À tour de rôle, chaque membre du collectif se prête au même exercice. Le but est de mettre en lumière d'une part les contributions subjectives que chacun apporte à l'activité collective, d'autre part de permettre de retrouver du « commun » dans ce qui apparaît le plus souvent comme des obstacles ou des conflits vécus subjectivement. Dans un deuxième temps, chaque participant à l'analyse doit reprendre le texte des « instructions » qu'il a passées à l'intervenant, enregistrées sur magnétophone et retranscrites, pour réfléchir sur leur contenu. La dernière étape consiste en la relecture subjective et collective de la situation analysée.

visão, suas concepções, seus projetos, de forma que ele possa refletir criticamente sobre estes e transformar sua realidade através de uma intervenção nas situações de trabalho. De fato, o método tem princípios e objetivos bem definidos que o inscrevem na perspectiva teórica e metodológica da psicologia desenvolvimental de Vygotsky, como afirma Bulea (2010, p. 31). Isto porque toma como pressuposto o estatuto social da consciência. Entende-se que o trabalhador entra em contato consigo mesmo, através de “um redobramento ou reflexo da experiência pelo e no pensamento, o que implica que toda experiência, com relação a esse reflexo, se transforma em outra experiência, e que o acesso à primeira experiência é necessariamente indireto, ou mediatizado” (BULEA, 2010, p. 31).

A instrução ao sócia permite precisamente que a atividade de trabalho se torne um objeto de pensamento para aquele que age, e ela repousa num dispositivo que cria as condições de um deslocamento da atividade-objeto em um quadro diferente, eminentemente discursivo (BULEA, 2010, p. 31).

Por essas razões, justifica-se a escolha deste método para a realização da pesquisa, compreendendo que, ao ser colocado em situação de descrever sua própria atividade, o professor utiliza-se de um agir projetado, não uma situação passada, já realizada e concretizada. Trata-se de uma materialização pelo e no discurso de um agir potencialmente baseado na experiência do sujeito, que, ao ser projetada de forma retrospectiva, ultrapassa seu agir efetivo (BULEA, 2010).

4.4.2 Coleta, Seleção de textos e organização dos dados da pesquisa

Foram considerados como corpus de análise o *contrato de trabalho profissional* e outros textos de orientação pedagógica e didática que servem de base para o desenvolvimento do trabalho dos professores, a saber a *Organização Didática* e o *Regimento Interno*. Conjuntamente, os textos dos *registros das transcrições do procedimento de instrução ao sócia* dos 4 sujeitos selecionados: IAS 1, IAS 2, IAS 3, IAS 4. Finalmente, dentro dos procedimentos de instrução ao sócia, os *comentários reflexivos posteriores da segunda parte da IAS dos professores a respeito das transcrições*. Para a análise desses textos e, também, para analisar os discursos materializados dos professores,

presentes nas transcrições, foram considerados os procedimentos de análise propostos por Bronckart (2006) no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo.

Os dados foram coletados entre os anos de 2012 e 2013 em um longo percurso que envolveu o processo de autorização da pesquisa nas diversas instâncias institucionais. Com a constante mudança no quadro dos gestores e responsáveis pela direção do órgão, o processo passou por inúmeras dificuldades. Inicialmente, no setor de Assessoria Jurídica foi coletada a minuta principal do contrato de trabalho dos professores, a qual serve de base para a produção do documento oficial empregado nas relações de trabalho docente da instituição. Depois, seguiu-se a reunião de algumas versões da Organização Didática e do Regimento Interno, das quais permaneceram para análise aquelas que configuravam a versão mais atualizada e também aprovada legalmente na instituição. Finalmente, após algumas visitas e reuniões com o coletivo de professores da *Escola Técnica 1 (ETE 1)*, iniciou-se o processo de entrevistas de instrução ao sócia em 2012. De modo complementar, em período posterior (2013), foram acrescentadas as entrevistas de instrução ao sócia da *Escola Técnica 2 (ETE 2)*, também após visitas e conversas com docentes e gestores.

As entrevistas de instrução ao sócia foram gravadas individualmente, depois de transcritas, comentadas de forma escrita pelos participantes da pesquisa. As gravações iniciais, dos sujeitos 1 e 2, ocorreram no ambiente da ETE 1, em um dia de trabalho normal, ao final do expediente no período vespertino, entre os meses de outubro e novembro de 2012. As gravações posteriores, dos sujeitos 3 e 4, foram realizadas nas dependências da ETE 2, também em meio ao expediente, durante o período cedido de hora atividade e planejamento dos professores, no mês de abril de 2013. Foi solicitado aos sujeitos que relatassem um período de aula (matutino, vespertino, noturno) em um dos turnos de trabalho do professor que geralmente ministrava aulas de duas horas de duração (meio período).

Em relação a S1, foi realizada entrevista em sua residência para que fornecesse o relato escrito e a análise da transcrição do vídeo, numa tarde do mês de dezembro de 2012, em seu período de folga. O sujeito 2 enviou sua análise da transcrição e seu relato escrito por meio eletrônico apenas, devido a sua intensa agenda, apenas no início do ano de 2013. O sujeito 3 também enviou seu relato por meio eletrônico, em maio de 2013, porém em um

encontro posterior (em outubro de 2013) com a pesquisadora, novamente no ambiente de trabalho, foi consultado sobre sua produção e recebeu uma nova oportunidade para reler seus textos e comentá-los. Nessa última ocasião não desejou acrescentar nada aos textos produzidos e mencionou certo receio em relação aos dados registrados na pesquisa. No referido encontro, ainda, o sujeito 4 executou a leitura da transcrição da IAS 4 e produziu um relato escrito sobre o texto.

Todas as dúvidas foram prontamente esclarecidas aos participantes. Todos receberam orientações a respeito do itinerário da pesquisa, dos objetivos, aportes teóricos e instrumentos de coleta e análise dos dados. Receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi lido e assinado por todos. Os diretores das escolas também forneceram documentos escritos autorizando a realização da pesquisa, assentindo na autorização que o núcleo jurídico da instituição já havia emitido.

Vale ressaltar que a pesquisa passou por apreciação da gestão da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, por meio também de sua assessoria jurídica, conforme documento anexo. Os sujeitos e os gestores das escolas envolvidas também foram informados acerca dos objetivos e pressupostos da pesquisa, assentindo nos procedimentos de coleta de dados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo).

Selecionados os textos com as prescrições e as produções anteriores ao trabalho, passou-se à organização dos dados. Em primeiro lugar, houve um recorte específico na minuta do contrato, na Organização Didática e no Regimento Interno, selecionando os artigos que mencionavam explicitamente o trabalho do professor, conforme veremos nas análises. As transcrições e os relatos foram formatados e transpostos para arquivos de texto. Todos os fragmentos ou textos na íntegra foram registrados em documento Word, posteriormente convertidos em formato *txt*, para o procedimento das análises quantitativas e semântica realizadas pelos *softwares AntConc* e *Tropes*.

4.4.2.1 O software *AntConc*⁶¹

AntConc é uma ferramenta de acesso livre que consiste em uma multiplataforma para a realização de pesquisa em linguística de corpus e aprendizagem baseada em dados. Ele é executável em qualquer computador com *Microsoft Windows* (testado no *Win98/Me/2000/NT, XP, Vista, Win 7*), *MacintoshOS X* (testado em 10.4.x, 10.5.x, 10.6.x) e *Linux* (testado no *Ubuntu10*).

O programa possui 7 ferramentas que permitem, entre outras funções: *encontrar expressões comuns em um corpus*. Uma das ferramentas conta todas as palavras do corpus e as apresenta em uma lista ordenada, permitindo identificar quais são mais recorrentes e também termos característicos de certos gêneros de texto. Realiza buscas de palavras em contextos determinados por meio de palavras-chaves, mostrando as palavras que são frequentes (ou pouco frequentes) em comparação com outras palavras em um corpus de referência, permitindo, ainda, a visualização dos resultados em arquivos individuais.

Em consideração ao número e extensão dos dados a serem analisados, o programa forneceu suporte adequado e confiável para a organização das análises linguísticas a serem empreendidas.

4.4.2.2 O software *Tropes Zoom*⁶²

O *Tropes* é um *software* que apresenta várias ferramentas de Análise Semântica destinadas para as áreas de Ciência da Informação, Pesquisa de Mercado, Análise Qualitativa e Análise Linguística. “As vantagens do *Tropes* incluem sua capacidade para realizar análises estilísticas, sintáticas e semânticas, e apresentar os resultados em forma de tabela e gráfico” (PIOLAT & BANNOUR, 2009, p. 2).

Entre as suas funções específicas, podemos destacar:

- Geração automática de *keywords* “palavras-chaves” (geração de *thesaurus*).

⁶¹ Para fazer o download do programa, bem como acessar informações sobre o criador e outras versões do *software*, verifique o endereço: <<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>>.

⁶² Para mais informações, consultar o endereço: <<http://www.semantic-knowledge.com/company.htm>>. O *Semantic-Knowledge* foi criado pelas companhias ACETIC, CYBERLEX e investidores privados. Fundada em Paris em 1994, ACETIC foi uma das empresas líderes na Europa de *software* para análise textual e Semântica e Processamento de Língua Natural. Fundada em Lisboa em 2003, CYBERLEX é um dos maiores especialistas espanhóis e portugueses de Recuperação de Informação e Análise de Línguas.

- Solução automática de ambiguidade semântica e sintática.
- Categorização e análise semântica automáticas.
- Classificação automática de conceitos em 3 camadas.
- Sumarização de texto.
- Análise de discurso cronológica.
- Gerenciador de *thesaurus* de língua natural com classificações prontas para uso⁶³.

Uma das características do *Tropes* é que o programa vai além da pesquisa e organização dos dados por categorias semânticas; ele é perfeitamente aplicável para estudos discursivos na medida em que, segundo Ferreira (2007, p. 171), “se propõe a realizar uma análise textual e semântica de corpora de textos, seguindo, segundo seus autores, uma orientação teórica cognitivo-discursiva (GHIGLIONE *et al.*, 1990; GHIGLIONE *et al.*, 1995), com base na abordagem gramatical descrita por Charaudeau (1992)”.

É interessante destacar que antes de iniciar a utilização do programa, o usuário pode acessar a ferramenta de busca *Zoom* para reunir todos os arquivos, lidando com um ou vários temas.

Para processar uma análise de texto, o Mecanismo de Semântica opera em seis etapas :

- Recorte das sentenças e proposições
- Resolução de Ambiguidade (com respeito às palavras do texto)
- Identificação de classes equivalentes (sentidos) ,
- Estatística, detecção de pacotes (grupos) e episódios,
- Detecção das partes mais características do texto,
- *Layout* e exibição do resultado.

As palavras são agrupadas em várias categorias principais. Entre estas, seis são as mais pertinentes:

1. Verbos,
2. Conectores (conjunções , frases conjuntivas),
3. Modalizadores (advérbios ou locuções adverbiais),

⁶³ Dados fornecidos no programa da disciplina “Ferramentas tecnológicas para estudos da linguagem e pesquisa de ensino-aprendizagem de línguas clássicas e não clássicas”, ministrada em 2010/2º sem. no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da UNESP – campus Araraquara.

4. Adjetivos qualificativos,
5. Os pronomes pessoais ,
6. Substantivos e nomes próprios.

Nesse sentido, o processamento de uma análise é altamente complexo. Durante o processo, o *software* irá:

- atribuir todas as palavras significativas para as categorias acima;
- analisar a sua distribuição em subcategorias (categorias de palavras, as classes equivalentes);
- examinar a sua ordem de ocorrência, tanto no âmbito das proposições (relações, actantes e atores) e ao longo do texto (gráficos de distribuição, pacotes-grupos, episódios, a maioria das partes características de texto).

Recursos de análise Semântica de texto (Tropes)

- A geração automática de palavras-chave hierárquicas (geração de *thesaurus*);
- Resolução automática de ambiguidade semântica e sintática;
- Análise semântica e categorização automáticas;
- Três camadas automáticas de classificação de conceito;
- Resumo do texto;
- Análise do discurso cronológica;
- Gerenciador de Ontologia de língua natural com classificações prontas para uso (cenários);
- Tamanho mínimo recomendado para um texto: menos de 1 página (1 Kb);
- Tamanho máximo recomendado para um único texto: 5.000 páginas (50 MB);
- Média de rendimento de análise: de 250 Kb para 1 Mb/segundo (em um único segmento). Análise de transferência pode ser mais lenta se você analisar PDFs complexos ou documentos do *Word 2007*.

Recursos de pesquisa (na versão Zoom)

- A geração automática de palavras-chave hierárquicas (ontologia ou geração *thesaurus*);
- Pesquisa para resolução de ambiguidade em língua natural;
- Filtragem de informação automática (com base num limiar de pertinência);
- Pesquisa de similaridade com vocabulários controlados;
- Análise massiva de dados (mineração de texto);
- Buscas melhoradas de referências (nomes, marcas registradas e nomes próprios);
- *Spider Web* integrado;
- O número máximo de estruturas de pastas indexadas: ilimitado;
- Média de rendimento de indexação de texto: de 1 a 4 Gb/hora (*thread* único, em um disco rígido local);
- Indexação de transferência pode ser mais lenta se você analisar PDFs complexos ou documentos do *Word 2007*.

O programa serve de ferramenta para as análises linguísticas no quadro do ISD, especialmente os tipos de discurso, as sequências (no plano da infraestrutura textual), assim como a análise da organização e coerências temáticas e pragmático-enunciativas.

4.5 As etapas e os procedimentos de análise da pesquisa

A análise dos dados compreende os procedimentos descritos no quadro 6.

A respeito da etapa 3, após o levantamento dos dados e a inserção nos programas de análise linguística, especificamente, serão realizados os seguintes procedimentos (BRONCKART, 2006; 2009):

- a) Identificação e análise do contexto sociointeracional de produção e o conteúdo temático;
- b) Levantamento e análise da infraestrutura textual: o plano geral do texto, os tipos de discurso e as *sequências predominantes*;

c) Levantamento e análise dos mecanismos de textualização: *elementos mais relevantes da conexão, coesão nominal, coesão verbal*;

d) Levantamento e análise dos mecanismos enunciativos, compreendendo as vozes e as modalizações;

e) Reunião de todas as informações e análises linguísticas para a análise semântica e, posteriormente, identificação dos actantes e atores postos em cena para definição dos modos de agir (figuras de ação) prefigurados e representados nos textos.

Optou-se por apresentar as análises em dois capítulos distintos: um envolvendo apenas os textos planificadores do trabalho educacional (textos das prescrições) e outro envolvendo as análises das IAS e os comentários dos professores.

Quadro 6 – Etapas e procedimentos da análise de dados

Etapas	Procedimentos	Objetivos
1. Transposição dos textos prescritivos (contrato de trabalho, Regimento Interno e Organização Didática) para o sistema dos programas: <i>AntConc</i> e <i>Tropes Zoom</i>.	1. Converter os arquivos em formato <i>txt</i> . Executar a análise das ocorrências, tabulação e categorização dos elementos da arquitetura interna dos textos.	1. Executar a análise de textos proposta no quadro do ISD Identificar as categorias morfológicas, sintáticas e semânticas do texto.
2. Transcrição e normatização dos vídeos de entrevistas de IAS.	2. Registro da transcrição segundo as normas do NURC ⁶⁴ .	2. Normatização das transcrições.
3. Transposição dos textos dos sujeitos nas IAS, para o sistema dos programas: <i>AntConc</i> e <i>Tropes Zoom</i>.	3. Converter os arquivos Word em formato <i>txt</i> . para proceder às análises.	3. Inserir o corpora no sistema dos <i>softwares</i> para análise em 2 etapas distintas, conforme a análise prevista.
4. Produção de texto de análise	Elaboração do texto e das constatações que emergiram das análises.	Elaboração de gráficos e apresentação dos dados da análise.

⁶⁴ Ataliba T. de Castilho (USP, CNPq). *Refletindo sobre a língua portuguesa*. Critérios de transcrição adotados pelo Projeto NURC. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_15.pdf> (ver anexos).

5. ANÁLISE GLOBAL DOS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS

Nesta seção, iniciam-se os trabalhos de análise das ocorrências no corpus dos documentos prescritivos: o contrato de trabalho, o Regimento Interno e a Organização Didática. Os procedimentos têm por objetivo levantar as informações sobre as representações do agir (ou do trabalho do professor), no contexto da pesquisa.

A análise inicial incide sobre os elementos macrotextuais, sobre o contexto sociointeracional de produção, sobre a organização do texto e os níveis enunciativos e semânticos. Com tais informações, é possível proceder a uma análise que corresponde a alguns questionamentos: quais elementos do trabalho do professor de EPT são mais tematizados nos textos? Que relações se estabelecem entre a figura do professor e os outros (instituição, alunos, artefatos-instrumentos)? Quais os papéis semântico-sintáticos desempenhados pelas categorias linguísticas nos enunciados? Quais são as categorias da semiologia do agir do professor da EPT e as formas de agir atribuídas a ele nos documentos oficiais (que dimensões mobiliza: físicas, psicológicas, etc.)? (MACHADO & BRONCKART, 2009, p. 65).

5.1 O contrato de trabalho

5.1.1 Análise do contexto sociointeracional: o contexto físico e sociosubjetivo de produção

Em primeiro lugar, torna-se necessário refletir sobre o *contexto de produção* deste texto. Nesse nível, percebe-se que a versão final do contrato de trabalho dos professores é resultado de um documento elaborado previamente (um modelo), pré-definido nas estruturas textuais da esfera jurídica, porém adaptado para as relações no interior de cada instituição educacional (unidades de ensino).

A SECITEC/MT, bem como o estado de Mato Grosso, em sua organização administrativa possui um aparato de núcleos jurídicos específicos e responsáveis por conjuntos de secretarias. Esses núcleos acompanham a produção dos documentos referentes a cada situação ocorrida no interior destas secretarias. Não é possível agir de forma independente, isto é, não é possível que cada secretaria produza seus próprios textos sem a

estrita observância das normas e previsões desses núcleos, os quais também seguem uma formalização superior presente nas relações jurídicas. Nesse sentido, trata-se de uma estrutura limitada e controlada de materialização das interações verbais.

De posse de uma minuta pré-estabelecida, a assessoria jurídica de cada escola constrói o documento final que é apresentado ao professor, esclarecendo-lhe eventuais dúvidas. Posteriormente, o texto assinado é reenviado à instância superior – o núcleo jurídico da SECITEC. Temos, assim, a configuração de dois textos: a *minuta de contrato* e a versão definitiva, isto é, o *contrato propriamente dito*, que é um desdobramento daquele primeiro texto.

Verificam-se, então, dois momentos de produção: 1. O momento no qual os receptores-destinatários não estão definidos claramente – a minuta; 2. O momento em que os receptores-destinatários validam o texto e o assinam, preenchendo as lacunas presentes na minuta. O texto passa então a ter um aspecto individualizado, dirigindo-se especificamente a um receptor que passa a fazer parte do quadro de profissionais da instituição. O quadro 7 demonstra o contexto de produção em cada um dos momentos:

Quadro 7 – Contexto Físico de produção do contrato de trabalho docente

CONTEXTO FÍSICO	MINUTA DE CONTRATO	CONTRATO
Lugar de produção	SECITEC – Núcleo Jurídico	ETEs ⁶⁵ – Assessoria jurídica de cada escola.
Momento de produção	Previamente elaborado	Na entrevista/reunião de contratação.
Emissor	Núcleo Jurídico – SECITEC	SECITEC representada pelo Assessor Jurídico e pelo Gestor Escolar.
Receptor	O Assessor Jurídico e/ou Gestor. (Aspecto generalizado, coletivo, abrangendo todas as escolas).	Profissional devidamente selecionado em processo simplificado, para a função de docente. (Aspecto individualizado, abrangendo somente o docente contratado)

De acordo com Bronckart (2009, p. 96) é importante destacar que cada um dos parâmetros apresentados a respeito do contexto físico influencia a construção do texto a partir das representações pessoais do emissor-enunciador (que ele denomina como agente-produtor), sendo também produto de suas capacidades cognitivas. Pode-se, então, considerar quais representações pessoais os docentes assumem na produção diante da

⁶⁵ Escola Técnica Estadual, ETE daqui para frente.

elaboração do contrato, pois se posicionam naquele momento de produção como partes contratadas (posição social do emissor dentro daquela instituição estabelecida), uma figura já constituída no universo jurídico, em um quadro de formação social que atribui a eles responsabilidades, direitos e sanções. Então, trata-se não de um professor qualquer: ele é o “professor contratado”.

Em relação ao contexto sociossubjetivo, os lugares e os papéis sociais são resultantes das representações construídas num processo de aprendizagem longo e complexo, por meio das experiências da vida social. Em virtude disso, tais conhecimentos podem ser constantemente modificados.

Neste ponto, não é possível desconsiderar a função relevante do documento no primeiro contato do professor da EPT com sua unidade de ensino. Especialmente se considerarmos, de acordo com os dados apresentados no capítulo 1, o número expressivo de profissionais contratados. Mas também, é preciso lembrar que para muitos desses professores (que nunca assumiram o papel de docente) trata-se de sua primeira experiência como professor. Ele chega até a escola dividido por dois papéis (é profissional⁶⁶ de carreira não vinculada à esfera do ensino, mas agora é também professor) e, dado o caráter da modalidade de ensino (técnico-profissionalizante), deve assumir esse perfil (professor-profissional), pois a sua experiência prática é pressuposto e requisito no processo de seleção e contratação⁶⁷.

O contrato de trabalho do professor assume uma perspectiva de texto prescritivo do trabalho educacional, quando define seu objeto e seus objetivos, bem como os participantes e seus papéis na relação de interação.

O nível formal também contribui para reforçar a rigidez com que orienta e determina as tarefas dos professores. Machado (2009, p. 81) explica que textos de caráter instrucional e procedimental orientam e definem a tarefa do trabalhador e são denominados textos de planificação, pois delimitam as tarefas, seus objetivos, a forma como serão desenvolvidas e as condições materiais necessárias para realizá-las.

⁶⁶ Não que ser professor não seja ser profissional. Este termo é utilizado aqui (na ausência de outro melhor) meramente para facilitar a visualização das instâncias: uma ligada diretamente ao ensino (professor) e outra ligada aos diversos segmentos de atividades de trabalho na sociedade (profissional).

⁶⁷ Antes de chegar a esse momento de assinatura do contrato, o professor da EPT passa por um processo de seleção que envolve, na grande maioria dos casos duas fases: 1. Análise curricular; 2. Prova didática com entrevista.

Como dito, a maioria dos profissionais do quadro de docentes das Escolas Técnicas Estaduais não é funcionário efetivo, isto é, não pertence ao quadro permanente da instituição. Como são oriundos de áreas diversas: Administração, Contábeis, Engenharia, Agronomia, Veterinária, Enfermagem, Linguagem, Turismo, etc., em grande parte nunca exerceram a função docente, sendo a ETE sua primeira experiência na área. Sua memória como aluno e seu referencial inicial correspondem à observação das ações dos seus antigos professores. O contrato de trabalho se constitui como o primeiro contato desse professor com seu ofício, apresentando-lhe uma linguagem própria desse novo contexto ao qual acaba de ser inserido.

Então, ao contrário do que ocorre no ingresso por concurso público para a carreira docente, o ingresso por processo seletivo simplificado, utilizando o instrumento de contratação (contrato de trabalho), confere ao professor um *posicionamento social diferenciado*: ele é um *contratado*, um *prestador de serviço temporário*, um *executor de tarefas com direitos e deveres*. Logo, qual significado sua atividade teria para ele? Dificilmente, será o mesmo que para um professor de carreira. Ele não se sentirá professor desde o primeiro momento de contato com seu universo de trabalho, pois o gênero que possibilitou essa entrada é diferente do gênero que possibilitou a entrada de outro professor (o de carreira, efetivo).

De acordo com Silva (2008), em seu dicionário jurídico, o contrato possui sentido de *ajuste, convenção, pacto, transação*. “O contrato se manifesta na vontade de uma das partes contratantes, que, mediante proposta, solicita a manifestação da vontade da outra parte, que a pode aceitar ou pode contrapor (contraproposta)” (*op. cit.*, p. 373).

Verifica-se, assim, que o documento escrito, o texto, prova a existência de um acordo entre as partes e cria uma responsabilidade (direitos e deveres) para cada uma (bilateralmente). Observe que o papel do professor aqui é o de “contratado” – indivíduo com quem o contratante assumiu um acordo profissional, e o papel da instituição o de “contratante” – aquele que tem *capacidade jurídica* para dar seu livre consentimento, assumindo obrigações (*idem*).

Aliás, nos contratos públicos (administrativos), sabe-se que a figura do “contratado” já se encontra bem definida, na medida em que o termo, já incorporado no léxico da língua, refere-se àquele “funcionário admitido no serviço público por contrato

temporário ou para *exercer interinamente função especializada*” (*Dicionário Caldas Aulete online*. Entrada 5. Bras., 2014, grifo nosso).

O quadro 8 demonstra os papéis assumidos no contexto sociossubjetivo de produção do documento.

Quadro 8 – Contexto Sociossubjetivo de produção do Contrato de trabalho docente

CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO	MINUTA DE CONTRATO	CONTRATO
Lugar social	SECITEC – Núcleo Jurídico (Instância superior)	ETEs – Assessoria jurídica de cada escola. (Instância inferior)
Objetivos	Orientação e limitação das ações das escolas no procedimento de contratação de profissionais.	Orientação e limitação das ações do profissional contratado no contexto escolar.
Enunciador	Núcleo jurídico	SECITEC – Figura do(a) Secretária(o) – Superior hierárquico das assessorias jurídicas das escolas ⁶⁸ . CONTRATANTE
Destinatário	O Assessor Jurídico. (aspecto generalizado, coletivo, abrangendo todas as escolas).	CONTRATADO Profissional devidamente selecionado em processo simplificado, para a função de docente.

Quando o texto da minuta do contrato apresenta campos a serem preenchidos que trazem o nome, os números dos documentos de pessoa física ou jurídica e de identidade, entre outras informações, temos elementos que impactam diretamente nos papéis sociais, no início neutralizados por trás dos campos em branco. Entretanto, conforme descrito no quadro 7, marcados pelo momento e situação de produção, são determinados os sujeitos no preenchimento desses campos; as atribuições, direitos e deveres são endereçados a um que faz o papel de patrão empregador e a outro que faz o papel de empregado.

Como dito anteriormente, a construção do texto envolve os mundos representados, o objetivo, o social e o subjetivo, permitindo a configuração do tipo de agir a ser mobilizado. Em relação ao contrato de trabalho, o texto escrito contribui para a construção de modelos de agir desse professor, clarificando suas ações futuras (BUENO, 2009). Nesse sentido, o texto do contrato de trabalho reproduz ainda uma série de regras “recuperadas” do contexto de trabalho docente, como parte do ofício do professor.

⁶⁸ Veja quadro administrativo da SECITEC e das ETEs no capítulo 1.

Clot (2007, p. 46), analisando as contribuições de D. Cru⁶⁹, comenta as chamadas regras de ofício – resultantes das trocas e da interação no uso da linguagem de ofício – que definem, identificam e defendem o grupo de trabalhadores. Elas não podem ser criadas ou modificadas no âmbito individual, apenas no processo das trocas e na mediação que as mudanças ocorrem. Bueno (2009, p. 84) completa que tais regras funcionam como uma “caixa de ferramentas”, a qual se pode recorrer a qualquer momento. Elas são produto da memória comum e são construídas ao longo da história.

De certa forma, ao apresentar as atribuições do professor no objeto do contrato de trabalho, o texto evidencia uma porção dessas regras, que posteriormente poderemos confrontar (aproximando-as ou distanciando-as) com aquelas presentes nos demais documentos selecionados e os textos das instruções ao sócio, no capítulo subsequente, quando voltaremos a essa questão. O que se espera é que o professor tenha conhecimento destas orientações e, de forma tácita ou expressa, as assumam no seu agir docente.

Por outro lado, a constituição dos gêneros e o papel do coletivo, assim como a formalização destas atividades não podem ser simplesmente representados em procedimentos prescritos e reunidos em um conjunto de leis (CLOT, 2007). Em um empenho particular do trabalhador, a apreensão destas “regras” ocorre de forma não perceptível na ação, de forma “natural”. Esse modelo de ação, composto com construções resultantes do consenso social a respeito da atividade educacional pode ser considerado ao nível dos pré-construídos na ordem das atividades humanas, sendo produto de uma história social, conforme visto (BRONCKART, 2006).

Os professores que assumem a função docente no quadro das ETes de Mato Grosso, como contratados especialmente, em sua grande maioria não possuem formação em didática ou metodologia de ensino, por isso são “novatos” que encontram neste contexto um espaço em que, por meio de suas relações com outros professores e com seu objeto de trabalho, os pré-construídos desta história social são apresentados a eles, que se apropriam de certos aspectos de modo ativo, contribuindo para sua constante transformação e desenvolvimento.

Sinteticamente, em regime de contrato, o professor da EPT assume um papel social de *figura temporária (empregado)* daquele contexto, com obrigações, direitos e

⁶⁹ Na tradução do texto de Clot (2007).

deveres bem definidos e declarados publicamente por meio do texto do contrato. Esse posicionamento traz em seu bojo uma série de dificuldades, conflitos e impedimentos para seu agir: insegurança profissional, acesso limitado às instâncias superiores, voz social inferiorizada na busca por reivindicar melhores condições de trabalho, opiniões e vontades subestimadas, etc. Entretanto, o que se percebe também é que os professores encontram meios de superar sua condição na união do coletivo de trabalho, na troca de experiências entre si. Aqueles que já passaram pela mesma função em outra secretaria conseguem ver diferenças e vantagens.

Eu estou na instituição desde 2007, passaram muitos professores e ao longo desses anos tivemos variados grupos de trabalho, uns tiveram afinidades, outros não, já presenciei atritos entre professores, professores e coordenação educacional, mas nada que fosse incontornável. Hoje nos encontramos em um grupo menor de professores e posso dizer que estamos mais unidos pelo momento em que a instituição está passando. Temos os nossos contratos mas tudo é uma incerteza, os nossos esforços se resume somente no empenho de que os alunos cheguem até o final dos cursos (Comentário S2).

Trabalhar nesta escola tem sido umas das melhores coisas que me aconteceu (mesmo com o baixo salário), é muito bom ter hora atividade, passar algum tempo com os colegas de trabalho, diferente da SEDUC onde os professores interinos não ganham hora atividade. Ter tempo para discutir com um professor sobre um conteúdo, uma turma, um projeto, favorece muito o crescimento do grupo e ajuda a alcançar as metas (Comentário S4).

É possível entender como, posteriormente, o professor vai incorporar essas experiências e assumir uma série de regras para si, como será verificado na análise das instruções ao sósia.

5.1.2 O conteúdo temático do contrato

A *infraestrutura global do texto* referente ao contrato de trabalho dos professores do quadro não permanente da instituição apresenta nove cláusulas, antecedidas por um termo de abertura e com elementos de fechamento próprios do discurso jurídico. Inicialmente expõem-se os sujeitos envolvidos, identificando-os nos termos da lei e fornecendo dados para a indexação das responsabilidades, obrigações e direitos previstos no contrato de trabalho.

O conteúdo temático segue o seguinte percurso:

a) *Cláusula primeira – Do objeto e da especificação*

Comentário a respeito da prestação de serviços educacionais com a finalidade de ministrar aulas nos Cursos Técnicos de Nível Médio e nos demais Cursos Técnicos de Nível Médio ou de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, ofertados pela Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica.

b) *Cláusula segunda – Do preço e forma de pagamento*

Especificação do valor mensal estabelecido pela prestação do serviço.

c) *Cláusula terceira – Da vigência*

Esclarecimento sobre a vigência, eficácia e prorrogação do período de prestação de serviço.

d) *Cláusula quarta – Da dotação orçamentária*

Origem das despesas de contratação.

e) *Cláusula quinta – Das obrigações*

Elemento significativo do contrato, pois estabelece as obrigações do docente contratado e da instituição, enquanto contratante. Será tratada de forma mais detalhada posteriormente no decorrer da análise.

f) *Cláusula sexta – Da rescisão*

Causas e efeitos do processo de rescisão contratual.

g) *Cláusula sétima – Das vedações*

Em relação ao contrato de trabalho, destaca que é vedada a transferência do todo ou parte do objeto de contrato por parte do docente contratado.

h) *Cláusula oitava – Da alteração contratual*

Informa sobre a possibilidade de alterações no documento, dentro dos princípios legais e sob justificativa.

i) *Cláusula nona – Do foro*

Determina o local de discussão e decisões no âmbito jurídico sobre quaisquer questões envolvendo o documento apresentado.

Se retomarmos os aspectos e abordagens de análise propostos por Bronckart (2009), perceberemos que a materialização desta estrutura textual ocorre em um quadro de formações sociodiscursivas (*sociolinguageiras*) que designam essa semiotização no contexto das formações sociais, um contexto de interação (ação de linguagem): o contexto da esfera das *relações jurídicas interpartes* em que participam os *agentes*. Há um *tempo* de existência pré-estabelecido que confere a validação necessária para esse acordo, bem como os limites e outros *espaços* em que a *responsabilidade (direitos e deveres)* de cada parte pode ser reclamada, reconhecida, questionada, revista, interpretada. É nesse sentido que o *mundo representado* ou *mundo ordinário* passa a ser visível pela atividade de linguagem no *mundo discursivo* (BRONCKART, 2009, p. 151).

O gênero de texto jurídico apresenta um conjunto de enunciados (produções verbais acabadas), organizados em tipos de discurso, conforme observamos anteriormente e passaremos a analisar.

5.1.3 A arquitetura interna do texto

5.1.3.1 O plano geral, os tipos de discursos e a sequencialidade do texto

Outro ponto analisado envolve os tipos de discurso presentes no texto, do qual se realizou alguns recortes para atender aos interesses da pesquisa. No primeiro item, na abertura do documento em que se identificam e se atribuem os papéis a cada uma das partes envolvidas, percebe-se a retomada de outros textos (intertextos): o Edital de seleção, a Lei Complementar 154/2004, o Decreto Governamental 914/2007, a Lei Complementar 300/2008, a Lei 8.666/93 e suas alterações e, ainda, os princípios da Teoria Geral dos Contratos. A evocação da essência desses textos culmina na produção das cláusulas

propostas, como explicita o próprio documento. Configuram-se os *intertextos* que servem para a constituição da estrutura do documento.

De acordo com o Manual de Referência (2010, p. 5) do programa *Tropes*, o objetivo primordial envolve a “detecção dos nós textuais que contêm o significado essencial” do texto, composto de diferentes universos que possuem um formato proposicional, formados com atores que agem, vivem ou dizem sobre este. Assim, a ferramenta ou o *software* baseia-se na análise dos conteúdos:

A análise dos conteúdos é um conjunto de meios para determinar:

- quais são os principais actores que se manifestam no texto;
- qual é a estrutura das relações que os liga;
- qual é a hierarquia destas relações e a sua evolução textual.

Resumindo: a análise dos conteúdos consiste em deixar à mostra a ossatura do texto, isto é, o seu sentido. Isto pressupõe um conjunto teórico que dê conta tanto da economia textual dos enunciados como da economia cognitiva dos enunciatários (aqueles que enunciam algo). Pressupõe, igualmente, uma ferramenta que – fruto da concepção teórica – mantenha à distância a subjectividade do codificador... pelo menos durante a análise. (Manual de Referência, 2010, p. 5)

Em um primeiro parâmetro de análise são considerados o estilo geral do texto por meio da observação dos quadros de encenação e dos estilos propriamente ditos, seguindo o proposto de forma resumida nos quadros 9 e 10.

Quadro 9 – Estilos possíveis detectados pelo *software Tropes*

Estilo:	Explicação:
Argumentativo	O sujeito implica-se, argumenta, explica ou critica para tentar persuadir o seu interlocutor.
Narrativo	O narrador expõe uma série de acontecimentos que sucedem num dado momento e num certo lugar.
Enunciativo	O locutor e o interlocutor estabelecem uma relação de influência, revelam os seus pontos de vista.
Descritivo	O narrador descreve, identifica ou caracteriza uma realidade ou uma pessoa.

Fonte: Manual de Referência (2010, p. 10)

Quadro 10 – Encenações verbais possíveis detectadas pelo software Tropes

Encenação:	A encenação expressa-se através de:
Dinâmica, activa	verbos de acção
Ancorada no real	verbos de existência e de posse
Narrador objectivo	verbos que permitem fazer uma declaração sobre um estado, uma acção...
Narrador subjectivo	numerosos pronomes na primeira pessoa do singular («eu», «mim», «me», ...)

Fonte: Manual de Referência (2010, p. 10)

Nos resultados apresentados pelo *software Tropes*, a respeito do estilo geral do contrato, embora não tenha sido definido (se argumentativo, narrativo ou descritivo), demonstrou-se um quadro de encenação dinâmica e ativa, com predominância de verbos que exprimem ação (factivos), seguidos por verbos estativos (expressam estados ou declaração de posse) e declarativos (expressam uma declaração sobre estados, ações, um ser, objeto, etc.).

Neste caso, as categorias de palavras frequentes e do estilo de texto são obtidas através da comparação da distribuição da frequência de ocorrência das categorias observadas no texto com as normas de produção linguística. Estas normas foram derivadas a partir do estudo de um grande número de textos diferentes.

O programa opera, conseqüentemente, uma análise das relações entre as diversas categorias que figuram no texto. As chamadas *classes de equivalentes* reúnem os termos comuns àqueles que têm um sentido próximo na mesma categoria gramatical, por exemplo. Assim, temos que

As relações indicam que as *classes de equivalentes* estão frequentemente interligadas (reencontradas no interior da mesma frase), no texto analisado. Tais *relações* orientam-se conforme a ordem de aparição das palavras que as compõem (em geral, de *sujeitos* a *objectos*, ou, simplesmente, no sentido da leitura). A visualização das *relações* não deixa muito espaço ao acaso. Na realidade é muito pouco provável que duas *classes de equivalentes* se encontrem várias vezes, na mesma ordem, no interior do mesmo texto. Isto significa que estas duas *classes* estão fortemente associadas, mostrando, assim, as noções sobre as quais o autor do texto insiste (não necessariamente de forma intencional), e também as palavras compostas ou associações banais (...) (Manual de Referência, 2010, p. 13)

Essas relações podem ser visualizadas em forma de gráficos em esferas, que serão apresentados ao longo dos procedimentos de análise, como convier e diante da relevância destas relações apresentadas.

Outra funcionalidade do *Tropes* fornece um quadro geral das categorias gramaticais mais recorrentes no texto, bem como o número de ocorrências: os verbos, os conectores (conjunções de coordenação e subordinação, locuções conjuncionais); as modalizações (advérbios ou locuções adverbiais); os adjetivos qualificativos e os números; os pronomes pessoais; os substantivos e os nomes próprios.

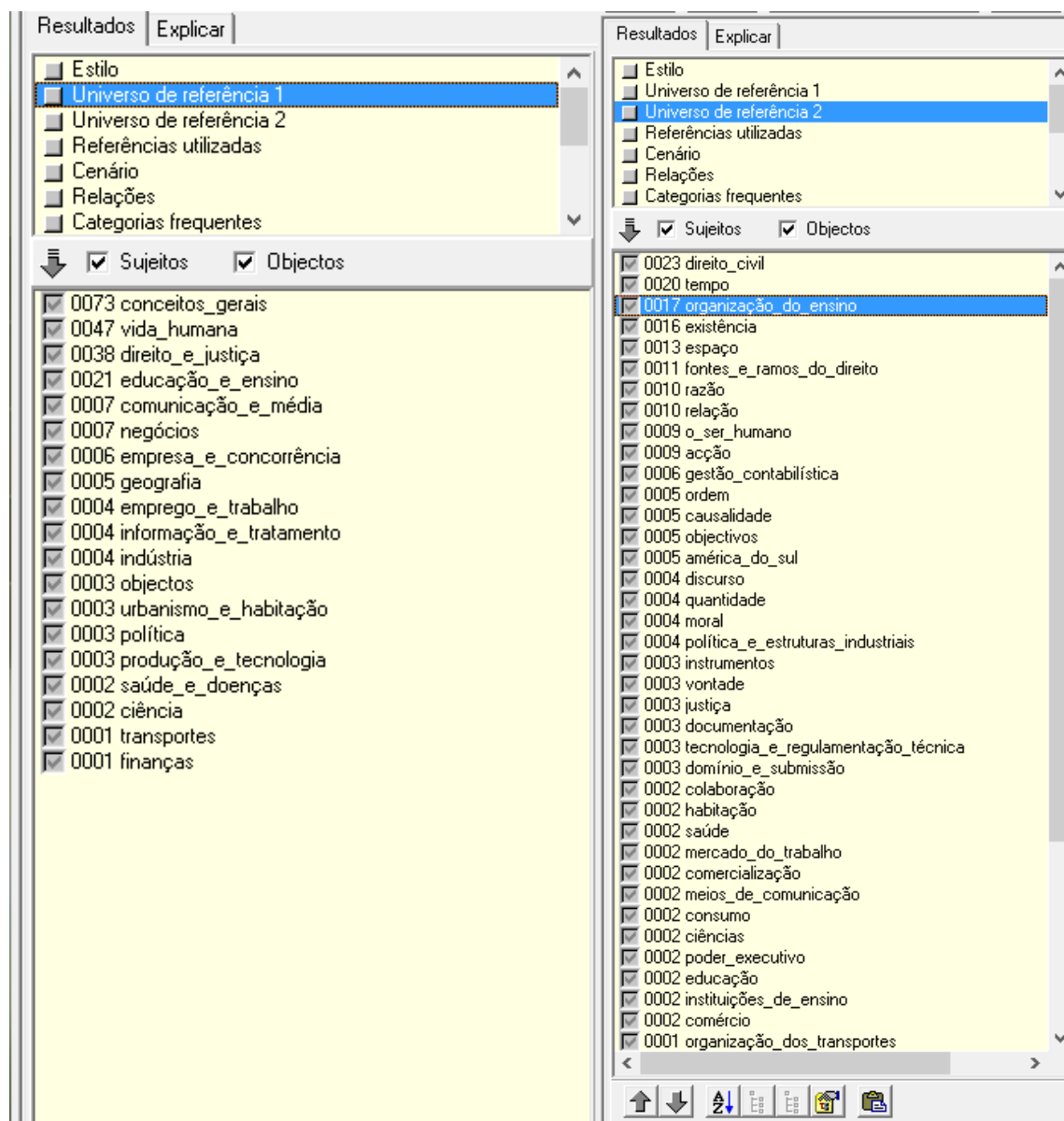
Em termos gerais e servindo a todas as análises a serem realizadas daqui por diante, podemos dizer que:

- a) Os modalizadores de tempo e lugar, bem como os conectivos fornecem os meios para localizar a ação, os modalizadores de intensidade e de negação possibilitam formas para dramatizar o discurso;
- b) Os conectores ou conectivos de causa e condição servem para a construção de uma cadeia de raciocínio e os que indicam adição e condição são utilizados para enumerar fatos ou características;
- c) Os conectores ou conectivos de oposição fornecem mais especificamente meios para a construção da argumentação ou para colocar as coisas em perspectiva ao estabelecer pontos de vista conflitantes.

Segundo os princípios de análise do *Tropes*, o grupo que envolve os chamados Campos de Referência compreende as palavras que compõem as classes equivalentes a fim de permitir que o *software* possa construir um perfil do contexto. Para conseguir isso, os equivalentes que constam do dicionário semântico do *Tropes* compõem-se de três níveis de classificação diferentes. No nível mais inferior estão as referências que são incorporadas de forma mais ampla em campos de ordem 2, as quais, por sua vez, são mescladas nos campos de referência 1. Nesse sentido, essa configuração geral do texto e de seu contexto semântico permite um estudo dos conceitos e das representações mais frequentes e enriquecem a análise do nível organizacional, deixando mais evidentes seus mecanismos de conexão e de coesão. Por conseguinte, tornam-se também mais precisas as análises dos níveis enunciativos e semânticos.

O programa apresenta na análise do texto do contrato dois universos de referência semântica que demonstram as ocorrências de termos ligados às áreas do Direito-justiça e de Educação-ensino, em estreitas relações com conceitos gerais e da vida humana (referindo-se a substantivos com diversos conteúdos semânticos de ordem geral e mais ampla).

Figura 15 – Universos de referência 1 e 2 – ocorrências mais relevantes



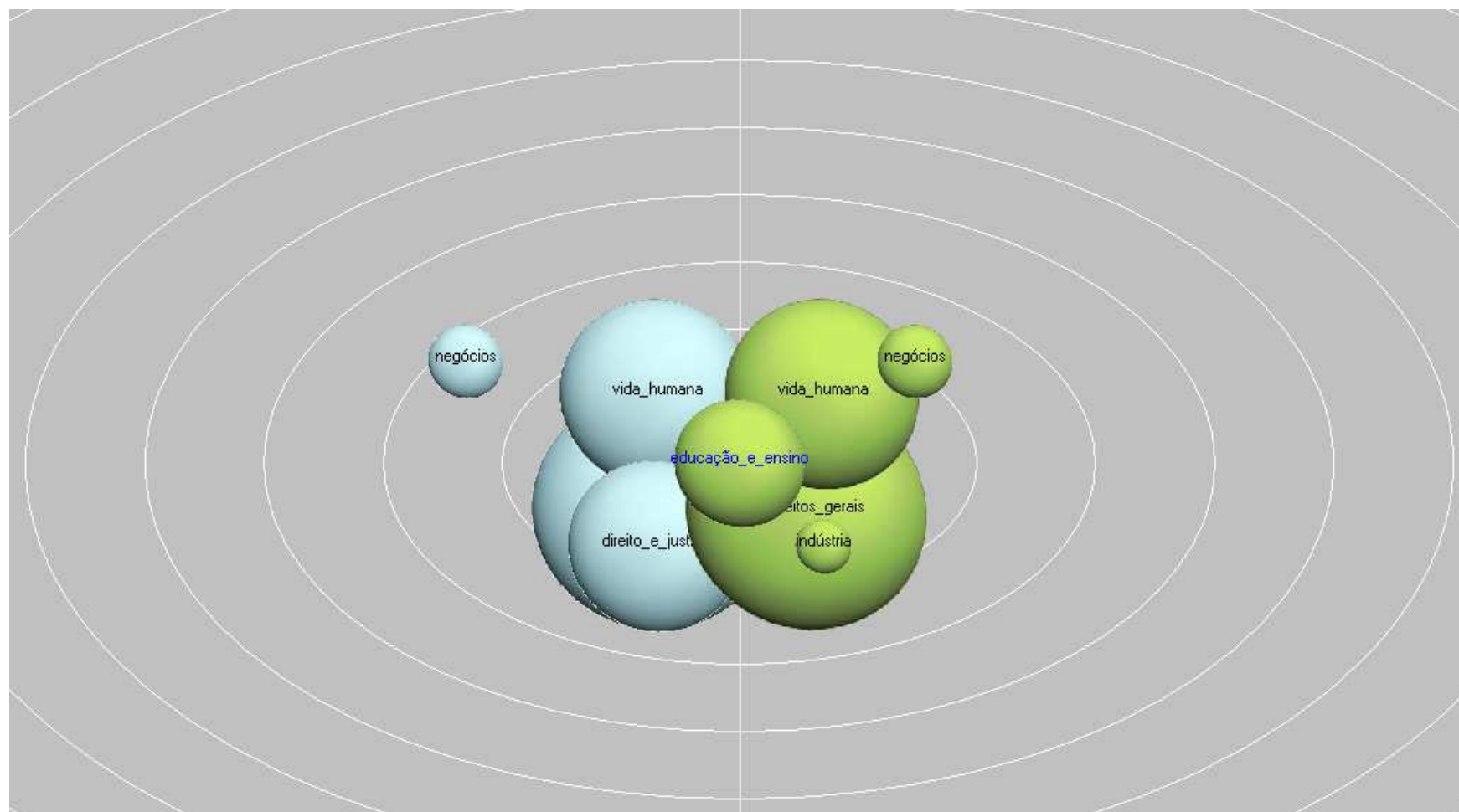
A figura 15 indica então que o universo jurídico se sobrepõe ao universo que envolve a educação e o ensino, quer dizer, no mundo ordinário e no mundo social as

relações jurídicas estão em maior grau de destaque. Esta constatação inicial nos conduz ao que Bronckart (2009) explica sobre a construção dos textos, colocando em destaque os aspectos que permitem visualizar as escolhas do agente produtor ao selecionar, dentro de um número de possibilidades de gêneros disponíveis, como expressar suas representações interiorizadas, num texto que foi elaborado tomando por referência esses modelos sociais dos gêneros. Assim, nos questionamos em que medida é possível visualizar características individuais ou o estilo que torna esse contrato de trabalho como texto único e de características singulares. A figura 16 demonstra a proximidade das relações nesses universos de referência e o tamanho dos círculos indica a proporção de ocorrências.

Assim, conforme afirmado, as referências representam o contexto e reagrupam em classes de equivalentes os principais substantivos do texto analisado. A apresentação das relações estabelecidas pelas referências conduz-nos ao coração do tipo de discurso. O programa organiza, por ordem decrescente, todos os atores, os objetos e os conceitos postos em cena no texto.

Entretanto, em função de algumas ambiguidades decorrentes da versão do programa utilizado, os dados analisados foram confrontados em outro *software*, o programa *AntConc*, que revelou de forma mais precisa as ocorrências que interessavam a essa análise. Verificamos no quadro 8 que os números se aproximam da análise feita anteriormente pelo *Tropes*.

Figura 16 – Universos de referência 1 e 2 – ocorrências mais relevantes



Quadro 11 – Ocorrências mais relevantes de acordo com os universos de referência. Dados do software AntConc

Termos do Universo Jurídico	Nº de Ocorrências	Termos do Universo do Ensino	Nº de Ocorrências
Contrato	18	Aula (s)	09
Cláusula	09	Curso (s)	06
Lei	08	Educação	02
Contratada	07	Regência	02
Objeto (do contrato)	06	Escola	02
Contratante	04		
Decreto	02		
Total	54	Total	21

Essa análise preliminar dos universos de referência com uma configuração geral das categorias nominais (como no quadro 11) e tipos verbais nos permite classificar o tipo de discurso. Nesse caso, os termos revelam uma proximidade com o mundo ordinário, de forma conjunta a este mundo, o conteúdo discursivo deve ser interpretado à luz dos critérios de validade imprimidos por ele. Pode-se afirmar, dessa maneira, que o texto do contrato de trabalho situa-se na ordem do EXPOR, demonstrando autonomia em relação à ação de linguagem, pois não requer conhecimento direto das condições de produção do texto. Isto significa que essa estrutura discursivo-textual é reconhecida independente de suas condições de produção.

Até aqui, reunimos esses elementos e analisamos as operações implícitas ao conteúdo temático verbalizado e às coordenadas gerais da situação de produção. Observa-se, diante de todos os dados, que o discurso teórico predomina na construção do texto do contrato:

[...] O presente contrato *tem* por objeto a prestação de serviços educacionais com a finalidade de ministrar aulas nos Cursos Técnicos de Nível Médio [...] compreendendo o planejamento das aulas, a realização de aulas práticas, o desenvolvimento e a regência efetiva de conteúdos curriculares e extracurriculares dos cursos.

Para a prestação dos serviços objeto do contrato o valor mensal estabelecido é de R\$

O inadimplemento das cláusulas estabelecidas neste contrato por qualquer das partes, *assegurar*á à outra o direito de rescindi-lo, no todo ou em parte.

No caso de rescisão contratual *ficam assegurados* o contraditório e a ampla defesa.

É vedado à CONTRATADA transferir totalmente ou qualquer parte do objeto do contrato, sem prévia autorização da contratante e havendo estrita necessidade de tal procedimento, *não poderá* eximir-se, com isso, de suas responsabilidades, respondendo solidariamente, pelas obrigações decorrentes deste contrato.

Verifica-se que os termos “contratante” e “contratada” não deixam explícitas as instâncias de agentividade semiotizadas no texto, pois os agentes produtores e os destinatários só serão estabelecidos no momento de celebração do instrumento do contrato, observando as informações do quadro 11 e voltando-se para os contextos das ocorrências no interior do texto. O que se quer dizer é que o texto adquire certo grau de implicação somente na situação em que os sujeitos, o momento e o local de produção do texto se identificam e se encontram na assinatura do contrato, permitindo uma nova interpretação (acordo assinado entre x e y com o consentimento destes).

Nesta situação específica, os actantes não se configuram atores de seu agir exceto quando são nomeados no documento e endereçam, assim, esse agir situado. Dessa forma, esse agir vai mobilizar motivos, intenções, capacidades e recursos quando de meros agentes nomeados passam a ser protagonistas (atores) de sua ação.

Embora orientado para o professor, um termo apagado em todo o documento (com apenas uma ocorrência), a figura do docente manifesta-se sob outro termo ‘a contratada’, propositalmente destacando a posição, o lugar social que este ocupa nessa relação e as obrigações decorrentes desta.

Exemplos:

[...] doravante denominada CONTRATADA, *têm* entre si, justo e avençado, o presente CONTRATO TEMPORÁRIO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS DE PESSOA [...]

[...] 5.1 – DAS OBRIGAÇÕES DA CONTRATADA: 5.1.1. *Ministrar* aulas nos Cursos Técnicos de Nível Médio em Comércio, Qualidade, [...]

[...] 5.2.1 – *Acompanhar* o desenvolvimento dos trabalhos, *informando-se* com a CONTRATADA para esclarecimento de dúvidas, troca de informações e demais providências necessárias [...]

[...] 5.2.5 – *Proporcionar* à CONTRATADA todos os meios, elementos e dados necessários à perfeita execução do contrato. [...]

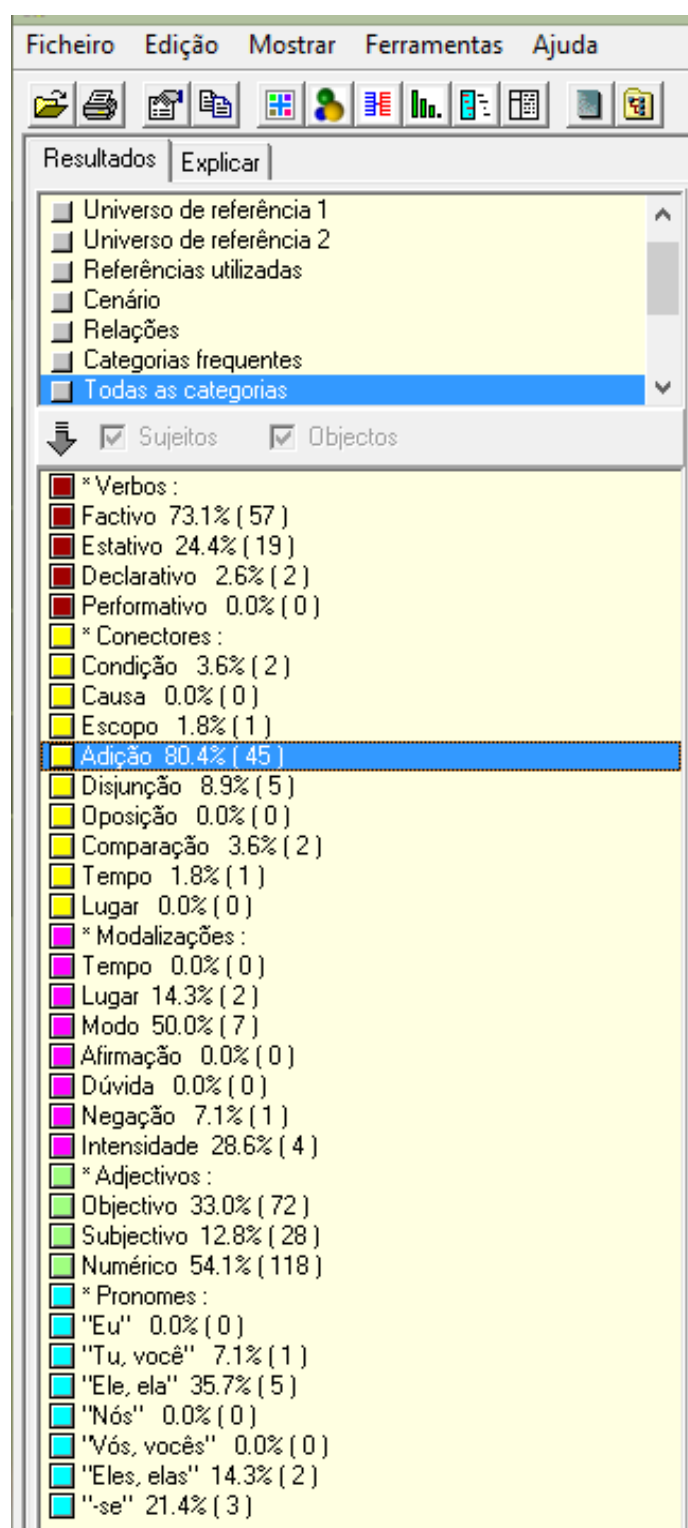
Pode-se afirmar, diante desses dados que há um objetivo intrínseco às escolhas lexicais do produtor que tende a apagar a individualidade dos protagonistas neste cenário de relações entre patrões e empregados. Isto é, não interessam as necessidades e características subjetivas que possuem, pois o que está em evidência são os princípios e pressupostos jurídicos que ratificaram essas relações na sociedade.

5.1.3.2 Os mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal

Distinguiremos 03 categorias mais relevantes para a continuidade de nossa análise do nível organizacional: os conectivos, os adjetivos e os advérbios, responsáveis pela coerência temática e progressão do conteúdo do texto. Foi encontrado o mesmo número de ocorrências de conectivos nos dois programas (*AntConc* e *Tropes*), com o uso das conjunções aditiva (e), alternativa (ou), expressões condicionais (no caso de, se). Além disso, o *Tropes* indicou a incidência de adjetivos, pronomes e modalizações (uso de advérbios), conforme se vê na figura 17.

Juntamente com os sintagmas verbais apresentados, encontram-se sintagmas nominais que especificam o modo de ação do professor: substantivos e adjetivos – “regência efetiva”, “perfeita elaboração”, “cumprimento do serviço”, “determinações vigentes específicas”. O quadro 12 apresenta essas ocorrências dos adjetivos acompanhados de exemplos do texto.

Figura 17 – Todas as categorias indicadas na análise do Tropes



Quadro 12 – Ocorrências mais relevantes de adjetivos. Dados do *software AntConc*

Ocorrências de adjetivos ⁷⁰	Total	Exemplos
Presente	07	A parte que rescindir o <i>presente</i> contrato injustificadamente [...]
Técnicos	04	Ministrar aulas nos Cursos <i>Técnicos</i> de Nível Médio em Comércio, Qualidade, [...]
Complementar	04	[...] nos termos do parágrafo 1º do artigo 47, da Lei <i>Complementar</i> nº 154/2004 e art. 65, da Lei 8.666/93.
Práticas	03	Organizar e realizar aulas <i>práticas</i> a partir das habilidades trabalhadas em sala de aula; 5.1.4. Preencher todos os documentos [...]
Estabelecidas	03	O inadimplemento das cláusulas <i>estabelecidas</i> neste contrato por qualquer das partes [...]
Contratual	02	No caso de rescisão <i>contratual</i> ficam assegurados o contraditório e a ampla defesa.
Estadual	02	[...] que forem ofertados pela Escola Técnica <i>Estadual</i> de Educação Profissional e Tecnológica de [...]
Efetiva	02	[...] a realização de aulas práticas, o desenvolvimento e a regência <i>efetiva</i> de conteúdos curriculares [...]
Curriculares	02	[...] a realização de aulas práticas, o desenvolvimento e a regência efetiva de conteúdos <i>curriculares</i> [...]
Semanais	01	Cumprir a carga horária de 30 (trinta) horas <i>semanais</i> com assiduidade e pontualidade.
Vigentes	01	[...] de acordo com as normas, manuais e determinações <i>vigentes</i> específicas para os serviços dessa natureza.
Orçamentária	01	[...] do objeto deste contrato correrão por conta da seguinte dotação <i>orçamentária</i> da CONTRATANTE.
Trabalhadas	01	Organizar e realizar aulas práticas a partir das habilidades <i>trabalhadas</i> em sala de aula;
Total	32	

Segundo os dados apresentados no quadro 13, em termos de mecanismos de conexão, relacionando-se aos mecanismos de textualização pode-se perceber que a incidência de conectivos aditivos, como organizadores sintáticos da estrutura frasal, integrando uma sequência à outra, caracteriza a função de empacotamento e ligação (justaposição, coordenação⁷¹). Essa constatação é corroborada pelos dados do quadro 14.

A posição de sujeito das orações ou de complemento dos verbos é sempre ocupada por unidades da categoria nominal (substantivos) como: a contratada, a contratante, as partes, o contrato, o objeto. Interessante a marca do pronome demonstrativo (este) em

⁷⁰ Foram considerados termos em função adjetiva, como verbos no particípio (Ex.: trabalhada).

⁷¹ Bronckart (2009, p. 265).

contração com as preposições (de, em) que podem preencher uma função semelhante ao advérbio de lugar (neste, deste), com frequência relevante quando articulada em conjunto com “contrato”: “o objeto deste contrato”, “estabelecidos neste contrato”.

Quadro 13 – Ocorrências mais relevantes de conectivos. Dados do software AntConc

Ocorrências de conectores ou conectivos	Total	Exemplos
E, e (adição)	45	Organizar e realizar aulas práticas a partir das habilidades trabalhadas em sala de aula; Preencher todos os documentos de registros de atividades e desempenho do aluno;
Ou (disjunção)	05	[...] assegurará à outra o direito de rescindi-lo, no todo ou em parte, a qualquer tempo [...] É vedado à CONTRATADA transferir totalmente ou qualquer parte do objeto do contrato, sem prévia autorização da contratante [...]

Com o auxílio do *AntConc* foram elencadas as ocorrências de advérbios anteriormente evidenciados no *Tropes*, com destaque para as categorias de modo e de intensidade como se observa no quadro 14. Com tais informações, além de verificar a progressão textual será possível analisar o nível enunciativo do texto (vozes e modalizações).

Quadro 14 – Ocorrências mais relevantes de advérbios. Dados do software AntConc

Ocorrências de advérbios	Total	Exemplos
Modo	07	Supletivamente, totalmente, injustificadamente, solidariamente, tempestivamente (em parte – parcialmente)
Intensidade	01	Mais

Na categoria dos pronomes não há ocorrências proeminentes, exceto pelo uso do termo “demais” como pronome indefinido significando “os outros” (confundido por advérbio no programa *Tropes*, mas cuja ocorrência fica esclarecida no *AntConc*).

Assim, diante deste levantamento das categorias mais frequentes, temos o quadro mais amplo do texto. De forma preliminar, observa-se que o contrato de trabalho apresenta

em sua planificação geral uma estruturação hierarquizada, realizada por seus títulos e subtítulos, como visto anteriormente na sua tematização. A organização das estruturas de forma justaposta e o empacotamento, ao lado das categorias analisadas e dos elementos linguísticos destacados, conferem a coesão e a coerência necessárias ao texto.

A respeito da temporalidade e da aspectualidade dos verbos do texto percebe-se que o momento da produção faz referência, de forma objetiva, a um outro momento psicológico e de processo, num eixo de referência temporal associado ao tipo de discurso. Os tempos verbais predominantes são: presente do indicativo e futuro nas cláusulas gerais do contrato, além do infinitivo na cláusula quinta (8 ocorrências neste tópico específico) se refere especificamente às obrigações, ou prescrições, para o trabalho docente.

O infinitivo se constitui uma forma nominal do verbo, ou seja, além do valor verbal, pode ter a função de nominalização – substantivo, adjetivo e advérbio. Ele pode apresentar-se flexionado e não flexionado. O infinitivo impessoal não se refere a nenhum sujeito, assim, a organização morfossintática do contrato de trabalho indica uma generalização do agir representado no texto, o qual não se direciona a nenhum sujeito específico. É o que se evidencia no quadro 15, o qual sintetiza as principais ocorrências retiradas do corpus.

Quadro 15 – Ocorrências mais relevantes de verbos. Dados do software AntConc

Ocorrências de verbos	Total	Exemplos
Infinitivo (impessoal)	21	Acompanhar, andar, executar, ministrar, observar, organizar, responsabilizar, seguir, preencher
Presente do indicativo	14	constitui, assinam, determina, ficam, fica, pode, tem
Futuro simples	06	poderá, assegurará, correrão
Gerúndio	05	respondendo, informando, compreendendo
Particípio (Acumula as funções de verbo e adjetivo. A distinção do tempo verbal depende do contexto)	11	Representada, enunciada, ofertados, prorrogado, estabelecido
TOTAL	57	

Os processos verbalizados situam os actantes do texto com suas posições e atribuições: o contratante que propõe um acordo e a contratada que consente, com a

finalidade de realizar determinadas atividades (processos dinâmicos e que implicam uma certa duração):

1.1 O presente contrato tem por objeto a prestação de serviços educacionais com a finalidade de *ministrar aulas* nos Cursos Técnicos de Nível Médio em Comércio, Qualidade, Gerência em Saúde, e nos demais Cursos Técnicos de Nível Médio ou de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, que forem ofertados pela Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de SECITEC/MT, *durante a vigência deste contrato, compreendendo o planejamento das aulas, a realização de aulas práticas, o desenvolvimento e a regência efetiva de conteúdos curriculares e extracurriculares dos cursos.*

Em relação ao ato de produção do contrato, essas ações são projetadas para uma situação posterior (daquele ponto em diante) à assinatura do documento. Essa localização projetiva (BRONCKART, 2009, p. 302) é marcada no discurso teórico pelo futuro simples ou pelo condicional. O presente simples marca uma posição isocrônica em relação à temporalidade nesse tipo de discurso.

Os dados apresentados nessa abordagem do corpus nos permitem algumas observações sobre a planificação geral. Por se tratar de um documento oficial do gênero jurídico, as estruturas linguísticas e a seleção lexical visam conferir certo rigor ao texto. Não é esperado pelo leitor encontrar declarações apreciativas ou certas modalizações. No entanto, especialmente no que diz respeito ao trabalho docente (o objeto do acordo) encontram-se as ocorrências de expressões: “regência efetiva de conteúdos curriculares e extracurriculares dos cursos”; “perfeita elaboração das aulas”; “com assiduidade e pontualidade”.

As estruturas, por sua vez, devem ser objetivas e diretas, articulando as informações sem dificultar a interpretação; a ausência de pronomes de primeira, segunda ou terceira pessoas serve justamente a essa função. A repetição exaustiva dos termos não é considerada um problema, mas uma estratégia para conferir a identidade do texto: os sujeitos (as partes), o tempo, o espaço, o objeto do acordo entre as partes são bem definidos e expressos.

Na assinatura do documento, os sujeitos deixam sua identificação e passam a ser denominados e investidos de uma posição: o contratante e a contratada. Na seção seguinte, serão verificados os posicionamentos enunciativos do texto.

5.1.3.3 O posicionamento enunciativo e as modalizações

Ao analisar o trabalho de enfermeiras no contexto de pesquisa do Grupo LAF, Bulea (2010) relembra algumas problemáticas decorrentes da generalidade dos textos ditos “de ação” (aqueles que apresentam procedimentos e orientações para que o trabalhador siga), pois outros autores já destacaram as dificuldades em extrair deles suas características. Por tais razões, a maioria dos autores (entre os quais Bronckart e Machado, 2005; Adam, 2001; Filliettaz, 2004) confere especial atenção a suas propriedades enunciativas, na tentativa de compreender essas características, considerando que guardam em si uma “garantia” de sucesso, desde que “as recomendações e etapas descritas sejam respeitadas” (*op. cit.*, p. 97). É precisamente neste ponto do trabalho que nos voltamos para os protagonistas e suas posições sociais, as vozes que emergem desses documentos. A análise realizada até aqui permitiu verificar algumas nuances das instâncias enunciativas e do autor do texto.

Retomando Bronckart (2009), o autor do texto é aquele que está em sua origem e é responsável por decidir sobre o conteúdo temático, a seleção dos discursos, o modelo de gênero, definindo os mecanismos de textualização e organizando a estrutura geral do texto. Portanto, é importante observar o estatuto das representações que são mobilizadas na produção textual, considerando que o autor é também agente, dotado de capacidade de ação, intenções e motivos.

Em uma situação de interação, os conhecimentos do agente bem como suas representações são confrontadas, negociadas, reorganizadas, diante do seu encontro com o outro, numa perspectiva dialógica da ação de linguagem, como dissemos alhures. O gênero do contrato de trabalho, porém, apresenta certa limitação para que alterações ou substituições sejam realizadas.

Retornemos para a abertura do contrato de trabalho. De forma explícita, o autor se coloca como a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC), que no ato de contratação é representada pela (o) Secretária (o), cuja figura encontra-se devidamente nomeada e instituída por “força de ato governamental”.

A SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA – SECITEC, inscrita no CNPJ sob o n.º 03.507.415/0024-30, sediada na Rua 3, s/n, 2º andar, Ala A, Centro Político Administrativo – CPA, Cuiabá/MT, CEP 78.050-970, *neste ato representada por sua Secretária de Estado, Sra.*, brasileira, inscrita no CPF/MF sob o n.º e portadora do RG n.º, residente e domiciliada em, Estado de Mato Grosso, nomeada por força do Ato Governamental nº 6.944/2012, publicado no Diário Oficial do Estado em data de 28 de março de 2012, doravante denominada CONTRATANTE e, de outro lado, a Sra., brasileira, casada, Graduada em, inscrita no CPF/MF sob o nº, Carteira de Identidade RG nº SSP/....., residente e domiciliada,, Estado de Mato Grosso, CEP: 78.400-000, doravante denominada CONTRATADA, têm entre si, justo e avançado, o presente CONTRATO TEMPORÁRIO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS DE PESSOA FÍSICA, PROCESSO N.º °/2012/SECITEC/MT, PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO – EDITAL n.º 001/2012/SECITEC ao teor do CONTRATO n.º2012/SECITEC/MT, pactuado, nos termos da Lei Complementar 154/2004, do Decreto Governamental 914/2007, Lei Complementar 300/2008, Lei 8.666/93 e suas alterações e, supletivamente, pelos princípios da teoria geral dos contratos, mediante cláusulas e condições a seguir enunciadas (Minuta de contrato de trabalho, 2012).

Nesse aspecto, verificamos que o autor do texto encontra restrições quanto as suas escolhas, pois na semiotização as operações de linguagem devem se submeter às regras de funcionamento discursivo do gênero. Logo, no contexto dos documentos jurídicos isto se torna mais facilmente observável, devido à rigidez que se impõe sobre eles.

Em primeiro plano erige-se a voz social da instituição, responsável direta pelo que é dito no texto do contrato. Mas ela não é somente uma instituição com força e lugar nas instâncias da administração pública, é também a contratante, isto é, verificam-se dois vieses de responsabilidade, num contexto mais amplo – a secretaria – e, num contexto local – a parte interessada do acordo assumido.

Desde o início do texto também se instituem quem serão os demais componentes da interação, os destinatários e os participantes no desenvolvimento do conteúdo tematizado no texto. Quando são apresentadas as informações e características que correspondem à pessoa do contratado, implícita a figura do professor, ele se institui não somente como um prestador de serviço, mas como parte do acordo com direitos e deveres para com a instituição. Entretanto, esse contratado não tem voz no documento, muito

menos ainda possui qualquer voz o professor, sabe-se que se trata dele por aquilo que lhe é atribuído no objeto do contrato e nas suas “obrigações” (Cláusula quinta).

O fragmento a seguir focaliza a cláusula mais relevante em relação ao trabalho educacional disposta no contrato:

V – CLÁUSULA QUINTA – DAS OBRIGAÇÕES

5.1 – DAS OBRIGAÇÕES DA CONTRATADA:

5.1.1. Ministrar aulas nos Cursos Técnicos de Nível Médio em Comércio, Qualidade, Gerência em Saúde e nos demais Cursos Técnicos de Nível Médio ou de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, que forem ofertados pela Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de/MT, durante a vigência deste contrato, compreendendo o planejamento das aulas, a realização de aulas práticas, o desenvolvimento e a regência efetiva de conteúdos curriculares e extracurriculares dos cursos;

5.1.2. Zelar pela perfeita elaboração das aulas, pelo cumprimento do serviço no prazo estabelecido neste contrato e responsabilizar-se por qualquer forma de descumprimento contratual;

5.1.3. Organizar e realizar aulas práticas a partir das habilidades trabalhadas em sala de aula;

5.1.4. Preencher todos os documentos de registros de atividades e desempenho do aluno;

5.1.5. Executar o serviço que constitui objeto deste contrato, de acordo com as normas, manuais e determinações vigentes específicas para os serviços dessa natureza;

5.1.6. Cumprir a carga horária de 30 (trinta) horas semanais com assiduidade e pontualidade.

Veja-se que o item 5.1.5 desse fragmento faz referência à outra voz, a das normas, manuais e determinações vigentes que define o que esse profissional docente faz e deve fazer ou fará futuramente na posição em que ocupa.

Nos períodos apresentados verifica-se que há uma diferença entre este professor e aquele da rede escolar pública de educação básica do ensino fundamental e do ensino médio. Um dos aspectos desta distinção encontra-se na obrigação de organizar e realizar aulas práticas de acordo com as habilidades trabalhadas em sala. Há uma referência direta ao currículo escolar por competência⁷², enunciado no capítulo 1 desta tese, assim como na

⁷² De forma complementar, vale destacar que o Regimento Interno explica em seu texto o currículo por competências:

“Art. 76 – Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

característica de profissionalização que os cursos técnicos de nível médio possuem. Não se trata somente de fazer, mas o agente-produtor, o expositor do texto, define a forma e o modo deste fazer do contratado, revelando-se pelas modalizações presentes no discurso. As modalizações são categorizadas no programa *Tropes* conforme representado na figura 18.

Segundo a análise empreendida pelo *Tropes*, a figura 18 compreende as modalizações como o uso de advérbios ou locuções adverbiais. Nesse caso, as categorias gramaticais permitem aos enunciadores envolver-se no que eles dizem, ou os termos servem ainda para localizar o que eles dizem no tempo e no espaço, através dos conceitos de:

- Tempo ("agora", "ontem", "amanhã", etc.);
- Lugar ("lá", "aqui", "abaixo", etc.);
- Modo ("diretamente", "junto", etc.);
- Afirmação ("absolutamente", "certamente", etc.);
- Dúvida ("talvez", "provavelmente", etc.);
- Negação ("não", "nunca", "nada", etc.);
- Intensidade ("muito", "fortemente", etc.)⁷³

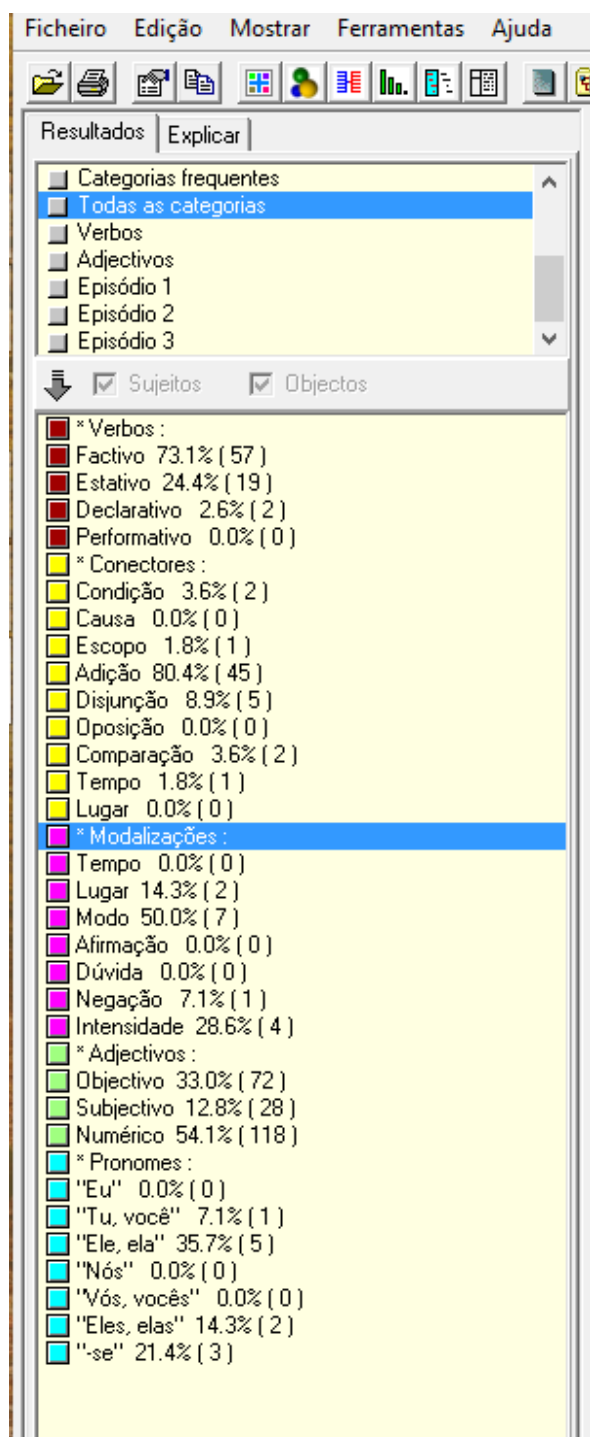
Comparando essas ocorrências, visitando seus contextos e retornando ao quadro de análise do ISD, de acordo com o proposto por Bronckart (2009), as modalizações mais relevantes do texto do contrato podem ser sintetizadas tal como se encontram no quadro 16.

Parágrafo único – As competências requeridas pela Educação Profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

- I. Competências básicas, constituídas do Ensino fundamental e Médio;
 - II. Competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
 - III. Competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.
- Art. 77 – A organização curricular dos cursos ofertados deverá contemplar, além das competências gerais e específicas, as competências básicas relativas à ética, à cidadania, ao meio ambiente, à gestão, à higiene, à segurança no trabalho, às relações humanas, à comunicação, linguagem e expressão, à cultura, ao gênero e ao empreendedorismo.

⁷³ Cf. *Semantic Engine* (Part II). Disponível em: <<http://www.semantic-knowledge.com/semantics-2.htm>>.

Figura 18 – Ocorrências das modalizações. Dados do software Tropes



Como pode ser observado, o emprego das modalizações demonstra algumas avaliações articuladas dentro do contrato a respeito das responsabilidades e atribuições das

partes em acordo. Neste caso específico, podemos associar a seleção dos termos às características próprias do gênero, pois elas podem ocorrer em outros contextos dentro do universo jurídico (linguagem própria de um grupo profissional ou sociocultural, com vocabulário específico⁷⁴, denominado de “jargão jurídico”).

Quadro 16 – Expressão das modalizações no texto do contrato de trabalho

	Ocorrências	Exemplos
Modalizações lógicas	02	Este contrato <i>pode</i> ser prorrogado desde que haja conveniência e oportunidade administrativa [...]
Modalizações deônticas	01	[...] <i>não poderá</i> eximir-se, com isso, de suas responsabilidades, respondendo solidariamente, pelas obrigações decorrentes deste contrato.
Modalizações apreciativas	06	[...] a parte que rescindir o presente contrato <i>injustificadamente</i> [...] Comunicar por escrito e <i>tempestivamente</i> a CONTRATADA [...] [...] <i>não poderá</i> eximir-se, com isso, de suas responsabilidades, respondendo <i>solidariamente</i> , pelas obrigações decorrentes deste contrato.
Total	09	

5.1.4 Tipos de agir mobilizados pelo texto do contrato de trabalho

A organização enunciativa apresentada, assim como os demais mecanismos linguísticos orientam a interpretação do texto do contrato e permitem compreender os papéis atribuídos aos actantes e os processos dos quais participam na configuração desse agir.

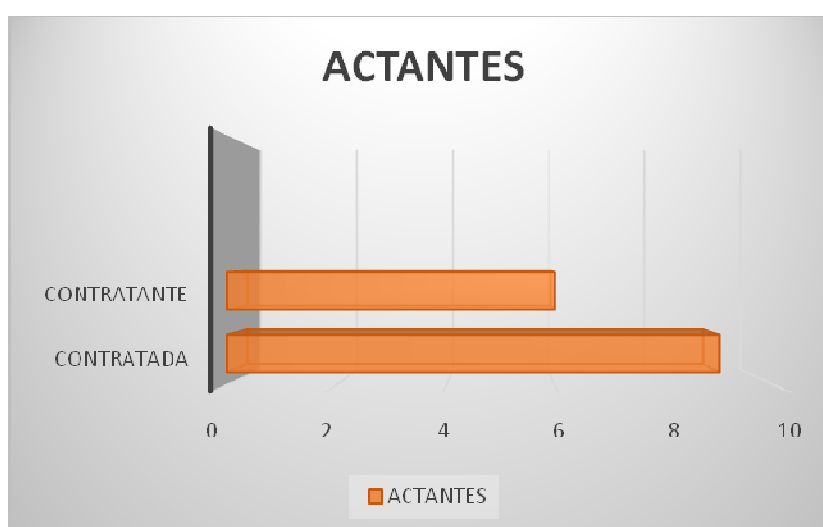
No interior do discurso teórico, as sequências injuntivas acompanhadas das modalizações, a ausência de pronomes pessoais e a reiteração de termos de forma quase exaustiva, como observado, elevam uma das partes do acordo em sobreposição à outra. O contrato estabelece o vínculo, a parte contratante diz o que fazer e o que não fazer, onde fazer, como fazer, por quanto tempo, determina a tarefa, caracteriza a atividade e configura

⁷⁴ De acordo com o *Dicionário Caldas Aulete*. Disponível online: <<http://aulete.uol.com.br/jarg%C3%A3o>>.

o agir. O destinatário do agir docente sofre um apagamento também, não interessa, portanto, (para a constituição dessa prescrição) o aluno para quem as atribuições do professor se orientam, exceto pelo fato de que os documentos (artefatos) de trabalho implicam o registro da atividade desse aluno de forma completa. “5.1.4. *Preencher todos os documentos de registros de atividades e desempenho do aluno*”.

O gráfico 1 revela a quantificação das ocorrências dos actantes no texto do contrato:

Gráfico 1 – Actantes do contrato de trabalho



Como se percebe no gráfico 1 os termos professor e aluno não figuram como protagonistas do texto, sendo substituídos no caso das referências ao professor ou totalmente apagados no caso dos alunos. Apenas surgem como elementos de função determinante dentro de uma locução (“Tabela de Cargos e Salários de Professor” e “desempenho do aluno”).

As figuras de agir mobilizadas no texto, especificamente no fragmento da cláusula V, relacionam-se ao um agir canônico. O quadro 17 resume os resultados. Nota-se que a figura de ação canônica prevalece, mobilizando uma dimensão técnica e instrumental no seu desenvolvimento. Trata-se de uma ordem pré-estabelecida por uma instância exterior com valor de norma, uma estrutura prototípica sobre as atribuições de um docente. As dimensões reflexiva e colaborativa não são comportadas dados os níveis de generalização

das tarefas. Cabe ao professor a sua apropriação ou, pelo menos, o respeito a essas normas, mas não no papel de professor, ele é posto como ator no papel de “parte contratada”.

Quadro 17 – Figuras de agir e outras possibilidades no contrato de trabalho

SEGMENTO	FIGURAS DO AGIR
Ministrar aulas (envolvendo o planejamento, desenvolvimento e regência).	Ação canônica (Agir com um instrumento simbólico)
Zelar [...] responsabilizar-se	Ação canônica (Agir cognitivo)
Organizar e realizar aulas práticas	Ação canônica (Agir com um instrumento simbólico e material)
Preencher documentos	Ação canônica (Agir com um instrumento material)
Executar serviços	Ação canônica
Cumprir a carga horária	Ação canônica

Na organização do conteúdo temático, abordado anteriormente, esse agir aparece como lista de “obrigações”, isto é, os sujeitos não estão na posição de atores desse agir, mas a eles é atribuído um “dever” numa construção implícita que afirma: “as obrigações da contratada são...”. Isto significa que o agir é predicado numa relação de nominalização (as estruturas das orações que se seguem são o conteúdo das obrigações, o complemento nominal) e se o verbo é estativo não mobiliza verdadeiramente uma ação, mas expressa *estado (no caso do verbo ser traz um sentido de permanência)*, unindo características ao sujeito (a obrigação), estabelecendo relações entre eles (sujeito e características).

O problema não é a existência do texto planificador e prefigurador desse agir do professor, mas a medida como o agir pode ser reduzido a uma mera reprodução mecânica e limitada, tornando o professor um sujeito passivo, que não encontra espaço para interagir e liberdade para refletir e transformar sua prática. Em contrapartida, se o professor fosse colocado como sujeito dessas ações descritas, em caso de apropriar-se dessas atribuições teríamos uma reconfiguração, por isso apresentamos as possibilidades de agir em outras figuras logo abaixo em parênteses, para propor um contraste e uma reflexão a respeito dessa apresentação do documento. Da mesma maneira, um agir mediado por instrumentos depende da apropriação dos artefatos simbólicos (planejamento) e materiais (documentos e equipamentos das aulas práticas) listados.

Observa-se que a descrição das tarefas e dos procedimentos, ou seja, a prefiguração desse agir no documento analisado deveria ser suficiente para garantir seu sucesso e efetivação. Contudo, ao focar no objeto da ação somente, perde-se o caráter motivacional que orienta a atividade do professor e se impõem limites para direcionar seu agir. É como se o trabalho do professor já sofresse uma certa “amputação”, considerando-o como atividade triplamente dirigida, falta-lhe o outro a quem ela se dirige, pois os artefatos materiais e simbólicos se sobrepõem a qualquer outro elemento (CLOT, 2007; MACHADO & ABREU-TARDELLI, 2009, p. 106).

Se não há o encontro com o outro, se não houver oportunidade de intervir e de sofrer intervenções em seu agir, não há espaço para o desenvolvimento, pois são as trocas e o caráter essencialmente dialógico das interações (especialmente nas práticas languageiras) que favorecem a apropriação desses artefatos e propiciam a mediação e a superação quando necessário.

Os outros manuais e normas vigentes que vão completar as prescrições desse novo docente do quadro de professores da EPT envolvem o Regimento Interno (doravante RI) e a Organização Didática da Escola (doravante OD), os quais passaremos a analisar de forma complementar. Dadas as extensões dos documentos, o foco da análise incide sobre um recorte realizado preliminarmente nos textos.

5.2 O Regimento Interno

Ao analisar a arquitetura interna do texto do Regimento Interno (ou RI), especialmente sua infraestrutura e a forma como seu plano geral é composto, percebe-se o quanto podem apresentar formas variáveis (ainda que se servindo de uma modelagem conhecida nos gêneros escolares) e por vezes complexas. É preciso envolver diversos fatores que lhe conferem sua singularidade: extensão, fatores externos de produção, conteúdo temático, as combinações de tipos de discurso e sequenciação, bem como sua organização linguística.

Bueno (2009) salientou a necessidade de voltarmos nossas análises para este tipo de documento – os regimentos escolares – tendo em vista o espaço onde circula e a forma como o professor é posto em cena como “ator do trabalho educativo”. É justamente esta,

pois, a primeira grande distinção entre o contrato de trabalho e o RI: o contexto de produção e circulação. Iniciemos, então, por este ponto.

5.2.1 Análise do contexto sociointeracional de produção: o contexto físico e sociossubjetivo

As orientações destacadas no Regimento Interno foram produzidas com a assessoria das Coordenações Educacionais – a Coordenação Educacional Central e a Coordenação Educacional (pedagógica) local. Os documentos que são redigidos na escola devem necessariamente passar pela apreciação e análise da Coordenação geral, a qual observa as orientações do Conselho Estadual de Educação, bem como do Ministério da Educação. Os Regimentos constituem gêneros de textos comuns na esfera educacional, por se tratarem de documentos oficiais, requeridos para o reconhecimento das ofertas nas instituições escolares, sejam elas públicas ou particulares.

Alunos e docentes das escolas têm livre acesso ao documento. No caso dos professores, sobretudo, a leitura ocorre durante as reuniões de área, nas reuniões pedagógicas e de formação. Na ETE 1, onde se originou a pesquisa, os professores são sempre convidados a participar da construção dos documentos, sugerindo e contribuindo para sua formulação. Na ETE 2, de acordo com relatos informais, os professores expuseram suas preocupações com o número reduzido de encontros pedagógicos e de discussões voltadas para esse propósito: trabalho coletivo de construção de materiais e documentos.

Ao contrário do que se julga, em um primeiro plano, o destinatário do texto é o organismo oficial que regula as ofertas de curso em nível estadual⁷⁵. Num segundo plano, o regimento interno destina-se à comunidade escolar, não somente alunos, mas professores, pais e demais membros da sociedade que estejam inseridos no contexto ou que desejem conhecer a organização e o funcionamento da estrutura da escola.

As duas unidades escolares já possuíam um documento base pois uma versão já havia sido produzida no ano de 2004 e fora adotada dentro dos procedimentos de trabalho

⁷⁵ “Art. 71 - A Metodologia adotada pela Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica no processo de ensino e aprendizagem nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é concebida à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional do CNE/MEC, conciliando-se às Diretrizes do CEE/MT, fundamentada nos princípios da flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade, tendo como referencial o perfil profissional baseado em competências” (Regimento Interno, 2012).

coletivo pedagógico a partir das inaugurações em 2006 da ETE 1 e também da ETE 2. Quando esses trabalhos tiveram início, não havia um quadro funcional completo nas escolas, mas muitos cursos funcionavam mesmo assim e para mantê-los ou abrir outros, seguindo as legislações estadual e federal, os gestores utilizavam modelos pré-elaborados por outras instâncias e compartilhados entre as escolas. Portanto, havia leves alterações de acordo com o arbítrio de cada comunidade escolar. Deve-se destacar a posição social dos produtores situados no contexto de um quadro hierárquico: o Governo Federal – O CEE (Conselho Estadual de Educação) – a Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia – a Coordenação Educacional Geral – o Conselho Diretor das ETES – a Coordenação de Desenvolvimento Educacional local.

Observa-se que o texto do Regimento Interno, em relação a sua *produção*, pode ser considerado predominantemente monológico, apesar de convocar inúmeros personagens que fazem parte do contexto educacional, na sua estrutura temática, trata-se de um texto cujo produtor assume a voz da instituição. O quadro 18 resume as principais características acima destacadas do contexto de produção do Regimento Interno.

Para entrar em vigor ou sofrer quaisquer alterações, ele precisa ser submetido a um processo formal dentro da hierarquia da instituição, como se vê nos artigos 204 e 205 do documento analisado. Além de passar pelo núcleo pedagógico e por outros segmentos da comunidade escolar, o texto precisa da aprovação do Conselho Diretor e da homologação da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado:

Art. 204 – Este regimento poderá sofrer alterações sempre que necessário, visando o aperfeiçoamento do processo educativo, sendo as mesmas submetidas à apreciação do órgão específico da SECITEC, em forma de aditivo ou reformulação, para análise e posterior aprovação.

Art. 205 – Este regimento entrará em vigor a partir da data de sua aprovação pelo Conselho Diretor e homologado pela Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (Título V, RI, ETE2, 2012).

O suporte que veicula este gênero é dotado de uma formalização reforçada pelo uso dos timbres e símbolos da instituição. Além disso, na abertura do documento são enunciados os objetivos e finalidades da ETE em relação à instituição:

Art. 3º – Esta Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica tem por objetivo cumprir e fazer cumprir os princípios e fins de Educação Profissional, emanadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, assim como por toda legislação vigente sobre Educação Profissional e Tecnológica, destinados a uma formação cidadã e ao desenvolvimento sócio-cultural do discente (Capítulo II, RI, ETE2, 2012).

Quadro 18 – Dos elementos do contexto de produção

CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO
Lugar de produção: Escolas Técnicas Estaduais e Coordenação Geral Educacional (unidade sede).	Lugar social: No ambiente da escola, reuniões de planejamento e elaboração de documentos na ETE, direcionadas pelo Coordenador Geral de Desenvolvimento Educacional e/ou docentes, direção escolar.
Momento de produção: Esta versão apresentada é do ano de 2012, a mais recente produzida na ETE 2.	Situação de Produção: Uma versão preliminar já existia no momento de estruturação das escolas, em 2004, sendo constantemente adaptada, sempre que cada plano de curso é construído. Essa versão foi apresentada para o ano de 2012, a ser inserida nos planos de curso mais atuais.
Objetivos: Compor o quadro de documentos necessários para submeter o processo de autorização de cursos no CEE. É obrigatória a presença do documento junto aos planos de curso.	Efeitos desejados sobre o destinatário: Atender as demandas da instituição reguladora e as necessidades que emergem das relações no espaço escolar, caracterizando, definindo, delimitando e regulando os papéis desempenhados pelos membros da escola.
Emissor: Escola Técnica Estadual – ETE 2	Enunciador (Instituição social/ posição social do emissor): A escola/instituição de Educação Profissional e Tecnológica
Receptor: 1. CEE – Conselho Estadual de Educação. 2. Comunidade Escolar. 3. Professores da Escola (no caso do fragmento)	Destinatário (Posição social do receptor): O documento é dirigido primeiro para as instâncias regulamentadoras da oferta dos cursos, num segundo plano, no caso do recorte da pesquisa, direciona-se aos docentes do quadro.

Fonte: Adaptado de Bueno (2009, p. 126); Bronckart (2009)

Ao final do documento, sob o título V, nas disposições gerais e transitórias aponta-se a necessidade de que o texto seja construído colaborativamente, pois é considerado “democrático e participativo” em sua natureza e finalidade, devendo ser “discutido e vivenciado por todos os envolvidos”. Aqueles que se encontram “investidos” nos papéis, no cargo ou função descritos no interior do documento *implicam-se* no compromisso de respeitar e acatar as “decisões superiores” que “emanam” do documento (Art. 198 a 203; Regimento Interno, 2012).

Infere-se, dessa maneira, que há uma responsabilidade e um compromisso implícitos e assumidos por aqueles personagens nomeados no texto. Estes últimos devem reconhecer o poder e a ascendência das normas impostas pelas decisões superiores a eles. Há uma incoerência no interior desses artigos, pois a noção de democracia, colaboração e participação não corresponde com o discurso de superioridade e de poder a ser obedecido e respeitado que “emana”⁷⁶, implícito no texto.

5.2.2 O conteúdo temático do Regimento Interno

O conteúdo temático expressa o conjunto das informações apresentadas de forma explícita no texto e percebidas na organização e no desenvolvimento de sua estrutura. O produtor utiliza as unidades linguísticas declarativas. Segundo Bronckart (2009), embora o produtor recorra aos mundos formais nessa ação de linguagem, apresentando elementos ora do mundo social, ora do mundo subjetivo ou outro, essas informações que constituem o conteúdo temático devem ser julgadas como “representações construídas pelo agente-produtor” e que são produtos de conhecimentos que se alteram em função da experiência e do grau de desenvolvimento do agente, armazenados em sua memória antes de serem acessados na ação de linguagem. Nessa abordagem é possível identificar de forma geral os *temas que aparecem no plano global do texto*, expostos no quadro 19.

⁷⁶ A palavra *emanação*, por exemplo, segundo o dicionário *Houaiss* indica: “(3 fil) segundo o pensamento de Plotino (205-270) ou Schelling (1775-1854), processo no qual a divindade suprema irradia, emite ou propaga sua própria substância, criando o universo, uma extensão de sua natureza divina, de maneira processual, contínua e permanente”. O termo “mana” relacionado ao verbo *emanar* refere-se a *mana* – substantivo masculino (oct) entre os melanésios, força ou poder impessoal e sobrenatural que pode estar concentrado em objetos ou pessoas e que pode ser herdado, adquirido ou conferido.

Conforme elencado no quadro 19, o Regimento dedica 40 artigos para tratar de questões pedagógicas como o currículo por competências, a organização dos programas e dos planos de curso. Entre essas temáticas mais comuns encontram-se o processo seletivo, matrícula, estágio, instrumentos do registro escolar, recursos pedagógicos, etc. Esse tipo de aprofundamento não é esperado em um texto de regimento interno, mas sim num plano de curso ou em um projeto político pedagógico, ou mesmo na Organização Didática.

Quadro 19 – Temas no plano global do texto do Regimento Interno, 2012

ARTIGOS	TEMATIZAÇÃO
Art. 1º e 2º	Caracterização da escola
Art. 3º, 4º e 5º	Finalidades e princípios
Art. 6º	Objetivos
Art. 7º a 27º	Gestão escolar e estrutura organizacional
Art. 28º	Comunidade Escolar: Princípios de convivência
Art. 29º a 34º	Comunidade Escolar: corpo docente (atribuições)
Art. 35º e 36º	Comunidade Escolar: corpo discente
Art. 37º a 50º	Definição e atribuições: Direção, equipe pedagógica e equipe administrativa, equipe técnica.
Art. 51º a 53º	Normas disciplinares (administrativo, docentes e discentes).
Art. 54º a 94º	Organização didático-pedagógica (programas, currículo, planos de curso).
Art. 95º a 109º	Formas de ingresso: processo seletivo e matrícula.
Art. 110º a 112º	Mudança de turno e transferência.
Art. 113º a 131º	O processo de avaliação da aprendizagem.
Art. 132º a 135º	Frequência.
Art. 136º a 168º	Estágio profissional supervisionado.
Art. 169º a 174º	Critérios para aproveitamento de estudos e conhecimentos anteriores.
Art. 175º a 183º	Instrumentos de registro escolar e certificação.
Art. 184º a 197º	Atividades escolares, recursos pedagógicos e físicos.
Art. 198º a 205º	Disposições gerais e transitórias.

Os segmentos incluem explicações sobre as concepções adotadas pela unidade escolar e, no caso específico da metodologia, implica e responsabiliza o professor no processo de aprendizagem do aluno, enfatizando a questão da necessidade de associar a teoria com a prática, como se verifica nos exemplos abaixo (grifo nosso):

Art. 67 – A Proposta Pedagógica tem a função de integrar a Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica à comunidade,

retratando a identidade da Instituição, oferecendo diretrizes gerais quanto ao seu desenvolvimento, voltada para a construção da cidadania e para uma melhor inserção do cidadão trabalhador na sociedade.

Art. 68 – É objetivo também da Proposta Pedagógica nortear as ações, bem como fortalecer a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Ensino.

Art. 69 – As metas propostas na Proposta Pedagógica se efetivam com o real comprometimento de todos os profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica-administrativa, bem como com a participação efetiva da comunidade escolar.

Art. 70 – A Proposta Pedagógica deve estar em permanente avaliação e/ou reformulação, de acordo com os avanços ocorridos e necessidades da Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Ensino.

Art. 71 – A Metodologia adotada pela Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica no processo de ensino e aprendizagem nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é concebida à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional do CNE/MEC, conciliando-se às Diretrizes do CEE/MT, fundamentada nos princípios da flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade, tendo como referencial o perfil profissional baseado em competências.

Parágrafo Único – Na metodologia a que se refere o artigo anterior, *o docente age como facilitador da aprendizagem, propiciando situações de aprendizagem que levem o discente a trabalhar com autonomia, valorizando as competências pré existentes, proporcionando articulação de esquemas teóricos, com situações de vida prática e respeitando a individualidade.*

Em relação à estrutura global do RI, ele se organiza em seções, subdivididas em artigos, com incisos e parágrafos. Cada seção trata de um tema próprio, organizados de acordo com o exposto no quadro 19 e se remetendo a um segmento da comunidade escolar. Percebem-se 3 momentos principais em que o professor é colocado como ator: no momento de elencar suas atribuições (Art. 29º a 34º), nas normas disciplinares (Art. 51º a 52º) e na avaliação de aprendizagem dos alunos (Art. 116º a 125º).

Primeiro, analisaremos o documento de forma completa, depois será realizado um recorte específico da pesquisa envolvendo os artigos que se referem ao trabalho do professor, as características que devem possuir e não somente ao que *devem* fazer e o que *não devem* fazer. Quanto ao documento completo, o *software Tropes* apresentou como relevantes no universo de referência 1, 293 conceitos gerais, 257 relacionados à vida humana e 228 termos relacionados à educação e ensino. A figura 19 ilustra a proporção e as relações dos termos no plano geral do texto:

O programa não conseguiu estabelecer um estilo predominante do texto, se narrativo, descritivo ou argumentativo, mas determinou que a encenação é dinâmica e ativa, cuja sintaxe é pouco regular por se tratar de um texto de especificação provavelmente técnica. As relações estabelecidas entre os termos no interior das orações conduzem o *software* para esta análise, como o exemplo descrito na figura 20.

Figura 20 – Regimento Interno completo – Exemplo de Relações de palavras em uma dada ordem ou conjunto

Resultados | Explicar

Cenário

Relações

Categorias frequentes

Todas as categorias

Verbos

Adjectivos

Episódio 1

Sujeitos

Objectos

0059 (escola > técnica)

0059 (técnica > educação)

0026 (escola > educação)

0020 (conselho > seres_humanos)

0014 (documento > art)

0014 (educação > profissional)

0012 (coordenadoria > aumento)

0009 (actividade > escola)

0009 (art > escola)

0009 (movimentos_para_dentro > escola)

0008 (meses > medidas_exactas)

0008 (documento > gestão)

0008 (fonte_do_direito > n)

0008 (classificação > profissao_técnica)

0008 (documento > escola)

0008 (projecto > escola)

0008 (actividade > técnica)

0008 (documento > técnica)

0008 (assessoria > técnica)

0008 (art > técnica)

0007 (coordenadoria > movimentos_para_dentro)

0007 (projecto > técnica)

0007 (art > seres_humanos)

0007 (art > educação)

0007 (projecto > actividade_escolar)

0007 (previsão > documento)

0006 (substância > docente)

0006 (projecto > ensino)

0006 (titulo > previsão)

0006 (documento > classificação)

0006 (profissional > técnica)

0006 (profissao_técnica > classificação)

0006 (conselho > classificação)

0006 (documento > forma)

0006 (documento > coordenadoria)

0006 (classificação > i)

0005 (documento > assessoria)

0005 (fonte_do_direito > meses)

Relação: palavras que surgem em conjunto, na mesma ordem, na mesma frase

Excertos | Ficheiros

#REGIMENTO ESCOLAR **ESCOLA TÉCNICA** ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE...MT 2012 SUMÁRIO TÍTULO I 6 DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES 6 CAPÍTULO I 6 DA CARACTERIZAÇÃO 6

CAPÍTULO II 6 DAS FINALIDADES E PRINCÍPIOS 6 CAPÍTULO III 7

1-A **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Ensino de...

de 10 de janeiro de 2008 e alterada sua denominação para **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica através da Lei Complementar n 374 de 15 de dezembro de 2009.

Art. 2-A área de abrangência desta **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica corresponde aos Municípios...

CAPÍTULO II DAS FINALIDADES E PRINCÍPIOS Art. 3-Esta **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica tem por objetivo cumprir

Art. 4-Esta **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica oferecerá a seus discentes os serviços educacionais com base nos seguintes princípios das Constituições Federal e Estadual:

I. igualdade de condições para o acesso e permanência na **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, vedada qualquer forma de discriminação e segregação;

Art. 5-Esta **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica deverá assegurar oportunidades educacionais apropriadas de escolarização, objetivando a qualificação do discente para o trabalho e a vida:

CAPÍTULO III DOS OBJETIVOS Art. 6-Constituem objetivos desta **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica ministrar cursos e programas de:

§5-Esta **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica desenvolverá as atividades educacionais resultantes das parcerias com empresas ou entidades não-governamentais,

firmados entre a **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica e as entidades, para a oferta da educação profissional.

que rege o funcionamento da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, compreendendo a tomada de decisão conjunta da comunidade escolar no planejamento, execução

que protagonizam a ação educativa da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica.

CAPÍTULO II Da ESTRUTURA ORGANIZACIONAL Art. 9-A estrutura organizacional desta **Escola Técnica**, definida pela Lei Complementar N 375 de 15 de dezembro de 2009 apresenta a seguinte estrutura:

Art. 10#A administração desta **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica terá como órgão executivo a Diretoria

e garantir a implementação do Projeto Pedagógico da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Ensino,

I. O (a) Diretor (a) da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de...

Parágrafo Único#A Presidência do Conselho Diretor não poderá ser exercida pelo Diretor da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica.

I. Acompanhar a execução das atividades **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica;

Orientar as atividades da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica para que sejam compatíveis com os planos regionais de desenvolvimento;

Indicar um membro entre os servidores efetivos da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica para,

executa e acompanha as atividades da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica,

e avaliar a execução das atividades da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica;

Representar a **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica sob sua responsabilidade ativa,

Executar ações de Educação Profissional e Tecnológica estabelecidas pela **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica V. Coordenar a avaliação institucional e a de desempenho dos profissionais da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional

e Tecnológica; VI. Convocar integrantes da comunidade escolar para a elaboração do Plano Anual de Trabalho da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica,

submetendo-o à apreciação e aprovação do Conselho Diretor; VII. Coordenar e supervisionar os serviços da Assessoria **Técnica**/Secretaria Escolar;

e promovendo o trabalho coletivo da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica;

bem como a identificação da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, internamente e no meio em que está inserida.

previamente designado dentre um dos servidores efetivos da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica.

coordenação e acompanhamento das atividades pedagógicas desta **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, constituída por um coordenador habilitado com nível superior, preferencialmente, em Pedagogia,

Coordenar e acompanhar a implementação do Projeto Pedagógico da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com a legislação em vigor;

e Materiais Didáticos dos Cursos desenvolvidos pela **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica;

programas e projetos curriculares da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Ensino, podendo com base na avaliação dos resultados proceder monitoramento e reformulação dos mesmos, em consonância com o projeto pedagógico;

Organizar e acompanhar as atividades técnico-pedagógicas desenvolvidas na **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica;

e contribuir na construção do Relatório de Gestão da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica;

e ou extinção de cursos, considerando o estudo de demanda realizado pela **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica;

instituições e sociedade em geral, visando à oferta de Educação Profissional nesta **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica.

e sociedade em geral para promover a efetiva inserção da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica enquanto órgão público promotor e articulador da Educação Profissional e Tecnológica na região;

e de cursos a serem ministrados na **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica;

em conjunto com a Coordenadoria Geral de Desenvolvimento Educacional, visando à efetivação do processo da Educação Profissional ofertada pela **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica;

e controle dos egressos dos cursos ofertados pela **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica;

Manter em dia toda a documentação da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica sob sua responsabilidade;

coordenação e acompanhamento das atividades técnico-administrativa da **Escola Técnica** Estadual de Educação Profissional e Tecnológica constituída por um servidor habilitado com nível superior, preferencialmente, em Administração ou Contabilidade.

477/4387

(Substantivo)

Os textos planificadores da ação, retomando Filliettaz (2004, 2009), Machado (2009) e algumas análises de Bueno (2009), assim como Bulea (2010), são caracterizados por serem orientadores da ação, visando contribuir para o sucesso desse agir dos destinatários.

No caso do Regimento Interno encontram-se três características perceptíveis: como *texto prescritivo* ele se filia a uma hierarquia de prescrições oriundas das normas gerais de caracterização e funcionamento da comunidade escolar; quanto aos conteúdos e elementos linguísticos discursivos que mobiliza, *texto procedimental* pela forma de organização dos conteúdos como listas de procedimentos e, ao mesmo tempo, *texto prefigurativo* por antever informações consideradas necessárias para esse agir futuro.

É preciso observar a arquitetura interna do texto para verificar os mecanismos de realização da atividade de linguagem. Iniciemos pela seleção lexical, pelos termos elegidos para veicular os conteúdos temáticos, elencados no *software* pelos parâmetros dos universos de referências 1 e 2, no texto completo do Regimento.

O exame dos dados da figura 21 permite delimitar a modalidade de ensino, pois diferentemente de outros documentos do gênero (considerando que todas as instituições escolares possuem regimentos), o texto relaciona-se ao contexto da EPT, conforme se percebe pela recorrência de termos (técnica, profissional) em relação a outros (educação e ensino).

A partir das unidades declarativas presentes nos quadros apresentados, o conteúdo temático do texto pode ser associado mais frequentemente ao mundo social (coletivo) em primeiro plano e ao mundo físico e objetivo, subsidiariamente. É possível refletir sobre as representações do agente-produtor e sobre seus conhecimentos a respeito desses mundos e que desencadeou essa ação de linguagem. Evoca-se a caracterização, a organização e a estruturação dos elementos que compõem a comunidade escolar e seu funcionamento “interno”, as informações que “regem” e definem “regras” para a eficácia desse sistema.

Figura 21 – Regimento Interno – Universo de referência 1 e 2

The image shows a software interface with two main panels. The left panel is titled 'Resultados' and 'Explicar'. It contains a list of concepts under 'Universo de referência 1' and 'Universo de referência 2'. The right panel is also titled 'Resultados' and 'Explicar'. It contains a list of subjects and objects under 'Universo de referência 2'. Both panels have a search bar at the bottom.

Left Panel (Universo de referência 1 e 2):

- Estilo
- Universo de referência 1
- Universo de referência 2
- Referências utilizadas
- Cenário
- Relações
- Categorias frequentes

Right Panel (Universo de referência 2):

- Estilo
- Universo de referência 1
- Universo de referência 2
- Referências utilizadas
- Cenário
- Relações
- Categorias frequentes

Search Bar (Left Panel):

Responde às perguntas: Em que assenta o texto? Fiz passar o que pretendia dizer?

Search Bar (Right Panel):

Responde às perguntas: Em que assenta o texto? Fiz passar o que pretendia dizer?

Footer:

802/4250 Clique aqui para ver o contexto 801/4250 Selecciona um elemento da lista para visualizar

5.2.3 A arquitetura interna do Regimento

5.2.3.1 Os tipos de discurso e sequenciação

De forma geral, no texto completo do documento, o discurso teórico alterna sequências descritivas e injuntivas, com verbos em um presente genérico ou futuro, além de ocorrências no infinitivo impessoal. O que predomina é a abstração da instância de agentividade, na medida em que não há explicitamente unidades linguísticas que fazem referência ao agente produtor. No título II, Capítulo III, artigos 29 a 34, a respeito do corpo docente observa-se a presença de múltiplos enunciados claramente injuntivos, compostos na maioria das vezes por orações infinitivas.

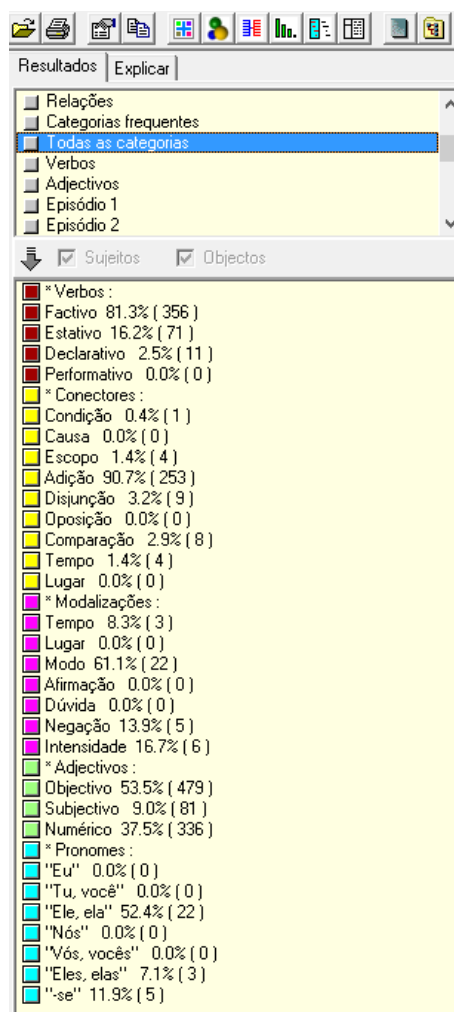
Bronckart (2009, p. 237) destaca que a sequência injuntiva é sustentada por um objetivo próprio ou autônomo, isto é, o destinatário é levado a agir de certo modo ou em uma determinada direção pelo agente produtor. Em virtude deste objetivo decorrem efeitos sobre as propriedades da sequência, de ordem linguística: ausência de estruturação espacial ou hierárquica, presença de formas verbais no imperativo ou no infinitivo, etc.

Na análise semântica do *Tropes* julga-se que um texto é composto por vários mundos em que diferentes atores fazem, formulam ou dizem várias coisas em combinação com outros atores. E podemos dizer que esses mundos – que são invariavelmente proposicionais em sua forma – têm diferentes níveis de importância na estrutura do texto. Finalmente, também é possível afirmar que alguns desses mundos – uma proporção muito pequena deles – constituem as bases do texto e caso fossem removidos a "construção textual" entraria em colapso e sua significação e compreensão seriam perdidas. Nesse sentido, com base nas categorias lexicais e na estrutura sintática o programa estabelece, como apontamos em outras análises os universos de referência, os cenários, estilos e tipos de discurso dominantes dos textos.

A figura 22 demonstra todas as categorias lexicais selecionadas pelo *software* no documento completo: verbos factivos e estativos, os conectivos de adição e disjunção, as modalizações, os adjetivos e os pronomes. Os dados reforçam o que já foi observado e comentado na análise do conteúdo do contrato. Ao longo dos próximos tópicos estas categorias mais relevantes serão analisadas e os dados confrontados no *AntConc*.

A incidência de verbos no infinitivo impessoal e no presente situam o texto no eixo do EXPOR e a ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa revelam certo grau de autonomia, configurando-se o discurso teórico.

Figura 22 – Regimento Interno – Categorias de palavras no *software Tropes* no documento completo



5.2.3.2 Os mecanismos de textualização no Regimento Interno

No fragmento analisado, as categorias nominais (substantivos e adjetivos), bem como os pronomes, verbos e conectores, se apresentam nos dados confrontados no *software AntConc*. O quadro 20 fornece a quantificação dos substantivos e adjetivos mais frequentes.

Nesse sentido, podemos reconhecer no texto sintagmas que compreendem relações entre os termos que se referem a esta modalidade de ensino:

Escola → técnica

Educação → profissional e tecnológica

A palavra “ensino”, além de ser substantivo, aparece também em locuções com função de determinante: “plano de ensino”, “atividades de ensino”, “legislação de ensino”, “planejamento de ensino”, “nível de ensino”. A partir do quadro 20, percebemos no fragmento selecionado para análise que não há ocorrência do termo “professor”. Este foi substituído por ‘docente’ e o termo “aluno” pelo termo ‘discente’.

Quadro 20 – Ocorrências mais relevantes de substantivos e adjetivos no fragmento do RI.

Dados do software AntConc

Categorias nominais	Substantivos	Adjetivos		
	Escola	12	Técnica	11
	Educação	11	Tecnológica	11
	Ensino	11	Profissional	12
	Trabalho	10	Estadual	10
	Discente (s)	10	Semanais	08
	Docente (s)	04	Educacional	07
	Atividade (s)	12	Escolar	05
	Aula	07	Didático (s)	04
Total		77		68

Não é possível perceber de forma explícita as marcas dos autores ou autor do texto, apenas as vozes que refletem a postura que assumem no contexto de interação comunicativa. No início do documento há a ocorrência do artigo definido e, no restante do texto, o uso reiterado do pronome demonstrativo, como se vê:

A Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica... (Art. 1º)

A área de abrangência *desta* Escola Técnica de Educação Profissional e Tecnológica... (Art. 2º)

Esta Escola Técnica de Educação Profissional e Tecnológica... (Art. 3º)

Esta Escola Técnica de Educação Profissional e Tecnológica... (Art. 4º)

Constituem objetivos *desta* Escola Técnica de Educação Profissional e Tecnológica... (Art. 5º)

A estrutura organizacional *desta* Escola Técnica de Educação Profissional e Tecnológica... (Art. 6º)

A administração *desta* Escola Técnica de Educação Profissional e Tecnológica... (Art. 9º)

Esta Escola Técnica de Educação Profissional e Tecnológica... (Art. 10º)

Esta Escola Técnica de Educação Profissional e Tecnológica... (Art. 64º)

O uso dos *pronomes demonstrativos*, neste caso, considerando sua posição no interior da estrutura linguística, ocorre como pronome adjetivo demonstrativo. Dessa forma, em contração com a preposição (de) normalmente precede um substantivo que determina⁷⁷ e evidencia a posição da escola em relação às pessoas do discurso, situando-a no espaço, no tempo e no próprio discurso. Posteriormente, ilustra os demais sujeitos em relação à hierarquia institucional, no contexto da escola.

Os segmentos encontram-se articulados por encaixamento e justaposição, como se verifica no uso recorrente de *conectores* de adição (56) e de disjunção (8), nas estruturas de períodos coordenados e em casos de enumeração. As mesmas ocorrências apontadas pelo *Tropes* são confirmadas no *AntConc*, expressas na figura 23.

O discurso apresentado no plano geral do texto de forma “impessoal” busca definir as categorias que compõe a estrutura da escola, sejam estas de ordem humana, administrativa, institucional, ao mesmo tempo em que reforça um autoritarismo implícito (dever ser, dever fazer, dever cumprir). No recorte da pesquisa, anula-se a figura do professor como agente de suas ações, enfatizando seu dever de seguir determinados procedimentos para garantir a eficácia de seus serviços, um mero executor de normas. Está claro que o professor encontra-se inserido numa hierarquia, a qual deve ser respeitada e observada. Para descrever o perfil docente e suas atribuições, reitera-se o uso de formas com valor adjetivo, uma predominância de qualificadores, refletindo a atitude esperada do docente que é inserido no quadro dos profissionais da escola.

⁷⁷ Conforme o *Dicionário Houaiss*: relativo ou pertencente a, ou proveniente de etc. (alguém ou algo) que, espacialmente, está próximo da primeira pessoa do discurso (quem fala) ou, temporalmente, foi mencionado muito recentemente no texto ou diálogo ou ainda vai ser mencionado (por catáfora) cf. de, este.

Figura 23 – Fragmento de análise do Regimento Interno– Ocorrências de conectores no software AntConc

Rank	Freq	Word	Lemma Word Form(s)
1	95	de	
2	56	a	
3	17	a	
4	15	com	
5	14	no	
6	14	o	
7	13	da	
8	12	as	
9	12	atividades	
10	12	do	
11	12	Escola	
12	12	Profissional	
13	11	Educação	
14	11	Tecnológica	
15	11	Técnica	
16	10	Estadual	
17	10	trabalho	
18	9	das	
19	9	em	
20	9	horas	
21	8	dos	
22	8	ou	
23	8	para	
24	8	por	
25	8	semanais	
26	8	à	
27	7	ensino	
28	7	Participar	
29	6	Art	
30	6	aula	
31	6	Desenvolvimento	
32	6	discentes	
33	6	Educacional	
34	6	que	

Quanto ao fragmento selecionado para a compreensão do agir prescrito ao professor, as categorias verbais que tratam das competências docentes, no capítulo II, são apresentadas pelo programa *Tropes* na figura 24 a seguir.

Em suma, na análise do *Tropes* os verbos podem ser: factivos, ou seja, expressar ações como "fazer", "trabalhar", "andar", etc.); estativos, expressam estados ou conceitos de posse ("ser", "ficar", etc.); declarativos, expressam uma declaração sobre as circunstâncias, seres, objetos, etc. ("pensar", "acreditar", etc.); performativos, isto é, expressam um ato através da linguagem e contido dentro da linguagem ("Eu prometo", "eu exijo", etc.).

prescrição e o segundo retira de todas as formas as capacidades ou permissões para que esse agir e essa atividade sejam orientados estritamente nos moldes pretendidos.

Quadro 21 – Tempos e modos verbais no fragmento do RI. Dados confrontados no Tropes e no AntConc

Categorias		Nº de ocorrências	%	Exemplos:
Verbos infinitivo	no	58	63,043	<i>solicitar, participar, manter, executar, comunicar, acatar, prejudicar, elaborar, executar, escriturar, coordenar, repor, ingerir, ofender.</i>
Verbos particípio	no com valor adjetivo	19	20,652	<i>Atualizado, adotados, destinados, assegurado, aprovadas.</i>
Verbos gerúndio	no	05	5,434	<i>sendo, cumprindo, deixando, registrando.</i>
Verbos presente	no	05	5,434	<i>constam, constituem, é, compõem.</i>
Verbos no futuro		05	5,434	<i>deverá, desempenhará, será.</i>
Total		92	99,997	

Interessante que a prescrição se estende ao âmbito das relações que extrapolam o ambiente escolar, pois destaca até mesmo a escolha das vestimentas pessoais do professor e seus hábitos particulares. Entretanto, essa análise é mais eficaz a partir do olhar a respeito dos mecanismos enunciativos do texto, que trataremos a seguir.

5.2.3.3 Os mecanismos enunciativos

Na linha dos procedimentos que efetuamos quanto ao contrato de trabalho, iniciamos nossa interpretação dos dados com um questionamento principal: quais são as vozes sociais evidenciadas no texto do RI?

Em primeiro plano há a voz institucional que fala da ETE em segunda ou terceira pessoa, bem como sobre toda a comunidade escolar:

§ 2º – Cabe a toda a comunidade escolar o dever de construir uma relação de parceria estabelecendo e respeitando papéis que competem a cada uma, buscando a participação comprometida de todos os segmentos.

§ 3º – As normas de convivência deverão ser respeitadas por todos: alunos, funcionários, professores, direção. No caso de descumprimento, os infratores deverão ser submetidos às punições previstas nas próprias normas, garantido o direito de defesa.

Vários intertextos são convocados para dar validade ao que se diz e sobre o que se diz. São documentos como Leis, decretos, portarias, manuais e normas externas de todas as ordens (federal, estadual, municipal) que servem para legitimar os conceitos e definições apresentados, bem como validar a superioridade da instância administrativa sobre todos os segmentos da comunidade escolar. Percebe-se que o suporte e o gênero escolhidos já conferem um grau de formalidade e de rigor a essa instância geral organizadora enunciadora no texto.

Art. 3º – Esta Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica tem por objetivo cumprir e fazer cumprir os princípios e fins de Educação Profissional, emanadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, assim como por toda legislação vigente sobre Educação Profissional e Tecnológica, destinados a uma formação cidadã e ao desenvolvimento sócio-cultural do discente.

Uma antítese se firma no desenvolvimento do conteúdo temático do Regimento, isto porque o gênero imprime certo autoritarismo pela forma e organização desse conteúdo, em oposição ao uso de expressões que visam denotar participação, colaboração, democracia. O verbo *participar*, por exemplo, ocorre pelo menos 7 vezes somente no fragmento analisado, 21 vezes no todo. O substantivo *colaboração* 14 vezes em todo o documento. Entretanto, a despeito desta tentativa, sobressaem os elementos que conduzem ao papel que essa instância social desempenha em sua relação com a comunidade escolar, hierarquicamente superior e externa a todos os segmentos descritos, pois ela diz o que é, o que faz, o que deve fazer, o que pode e o que não pode ser feito, tecendo avaliações sobre esses aspectos no conteúdo temático.

As responsabilidades são transferidas para os personagens (diretores, coordenadores, professores, técnicos, alunos, etc.) elencados nos segmentos temáticos, assim, outras vozes sociais podem externamente exercer os papéis que lhes foram atribuídos no mundo social, conforme as regras estabelecidas, tomando como referência o

mundo ordinário. Entretanto, deve-se negar a própria voz que seja contrária ou diferente ao que foi posto previamente.

Se retomarmos os quadros já apresentados dos mecanismos de textualização e também sobre os tipos de discurso e sequências, será possível verificar a predominância de modalizações deônticas (explicitando um grau de necessidade), acompanhadas de algumas ocorrências de modalizações apreciativas (sublinhadas nos exemplos):

Parágrafo único – Os ocupantes dos cargos dos órgãos de direção superior, de execução programática *deverão possuir* formação de nível superior.

Art. 21 – A Coordenadoria Geral de Desenvolvimento Educacional será responsável pela organização, coordenação e acompanhamento das atividades pedagógicas desta Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, constituída por um coordenador habilitado com nível superior, *preferencialmente*, em Pedagogia, cursos de Licenciatura Plena ou ainda servidor ligado a Educação Profissional e *que possua experiência na área*.

Art. 29 – O Corpo Docente *será composto por profissionais qualificados*, admitidos por concurso ou por contrato como responsáveis pelas competências que constam nas matrizes curriculares dos cursos oferecidos por esta Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica.

Art. 32 – *É vedado ao docente:*

I. Dispensar os discentes antes do término das aulas, *sem a prévia comunicação e autorização* da Direção ou de uma das Coordenadorias;

II. Retirar-se da sala de aula ou de seu local de trabalho, *sem motivo justificado*, antes de *findar as atividades*;

Parágrafo único – A hora atividade *será cumprida no local de trabalho*, onde o Docente *deverá elaborar um plano* de trabalho juntamente com a Coordenadoria Geral de Desenvolvimento Educacional, facilitando o direcionamento e o acompanhamento das atividades.

Nas modalizações deônticas, as avaliações expressas estão apoiadas em valores, opiniões e regras oriundas do mundo social, mas que desvelam a posição da instância enunciativa de destaque no texto, observando os conteúdos mobilizados em torno do contexto em que ocorrem. Nesse sentido, o agir é (re)configurado de acordo com o que esta instância considera como verdadeira e, sobretudo, obrigatória, especialmente pensando nesse agir docente aqui analisado.

Ao delimitar as ocorrências das formas verbais descritas, observa-se também a presença de outros recursos como a determinação espaço-temporal das ações a serem

desempenhadas pelo professor. Nesse sentido, as expressões com valor adverbial e advérbios de tempo são recorrentes, como esboçado no quadro 22.

Quadro 22 – Delimitação espaço-temporal do agir do professor

Delimitação do espaço	Delimitação temporal
“na rotina escolar”	“diariamente”
“no desenvolvimento de suas aulas”	“durante a sua ausência”
	“no período programado”
	“no prazo fixado pelo calendário escolar”
	“antes do início de cada módulo”
	“com antecedência mínima de 1 dia letivo”
	“com antecedência...30 (trinta) dias”
	“em horários diferentes”
	“com antecedência...5 (cinco) dias”

5.2.4 O agir atribuído ao professor no Regimento Interno

No percurso de análise das unidades linguísticas recorrentes na estrutura textual, observando o nível organizacional e o nível enunciativo é possível indicar e classificar os diferentes tipos de agir representados e atribuídos aos docentes e as configurações que seu trabalho assume, no nível que se refere à semiologia do agir.

Observa-se a respeito do fragmento de referência ao trabalho do professor analisado, que os termos *aluno* e *professor* não são utilizados. De forma geral, aliás, o documento elege os termos *docente* e *discente*, mas não os posiciona como atores protagonistas autônomos do seu agir. Exemplos:

Art. 33 – O docente da Educação Profissional e Tecnológica desempenhará suas atividades cumprindo as seguintes jornadas de trabalho

Art. 30 – Constituem direitos dos docentes [...]

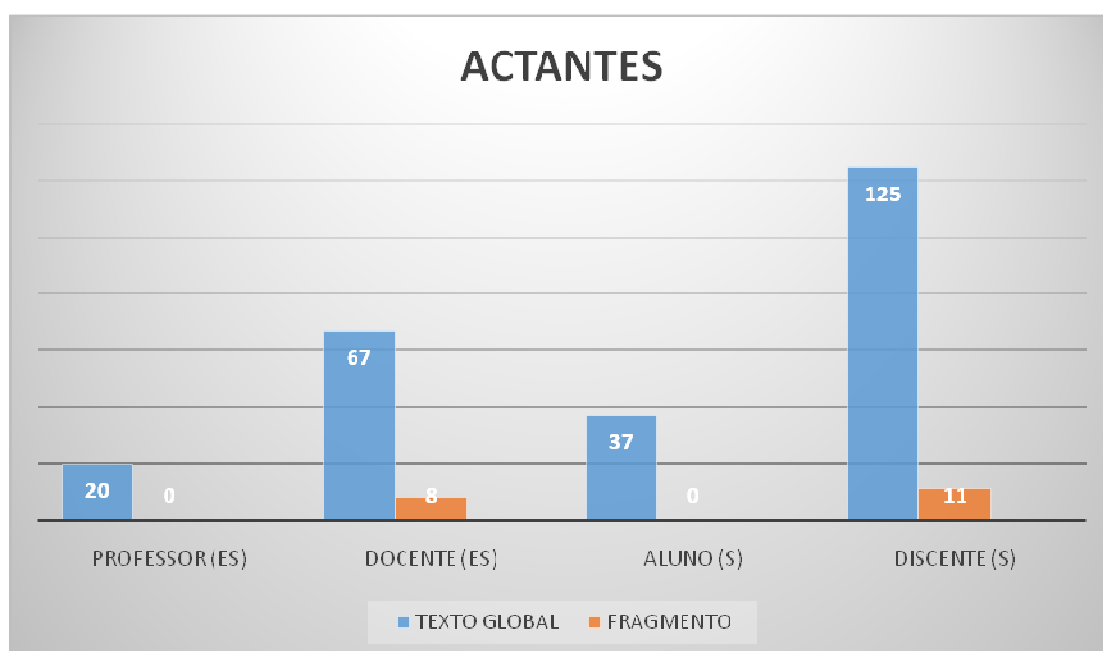
Art. 31 – Aos docentes compete:

Art. 32 – É vedado ao docente:

XVII. Participar das reuniões pedagógicas e do Conselho de Classe conforme cronograma estabelecido e fornecer informações sobre o desempenho de cada discente.

Os actantes mencionados no desenvolvimento do texto e que nos interessam para a análise são representados pelos termos: professor (es), docente (s), aluno (s) e discente(s), conforme o gráfico 2.

Gráfico 2 – Actantes – Comparação do número de ocorrências no texto global do RI e no fragmento recorte de análise



Se considerarmos os três parâmetros que definem a responsabilidade do agente dentro da ação, conforme visto em Ricoeur: suas capacidades comportamentais e mentais mobilizadas, seus motivos ou razões e as intenções ou efeitos esperados ao intervir no mundo, perceberemos que a instância de agentividade no texto do RI acaba subjugada pela organização discursiva do texto, isto é, o grau de agentividade é neutralizado na medida em que se veiculam verbos que denotam impessoalidade.

Em relação ao parâmetro da organização lógica e da temporalidade e aspectualidade percebe-se o predomínio da *ação canônica*, estabelecida pelos tipos discursivos apontados no texto, que determinam uma ordem procedimental do agir. Essa listagem de procedimentos está encerrada sob uma estrutura anterior: “aos docentes compete”. Logo, a estrutura deve ser deslocada para melhor compreensão, por exemplo:

Participar de Conselho de Classe [...] compete aos docentes.

Sujeito (verbo no infinitivo impessoal com função nominal) + verbo + complemento

Há uma generalização do agir que se encontra abstraído das propriedades do actante que efetua a ação, porém, ao condicionar os docentes a uma função de complemento do verbo principal temos a atribuição desse agir (cabe a eles), considerando que o parâmetro de validade sempre depende da forma padrão apresentada pela instância enunciativa superior.

Para facilitar a visualização e a interpretação das ocorrências, estas foram organizadas no quadro 23 acompanhadas dos artigos no recorte analisado do Regimento Interno.

Quadro 23 – Figuras do agir no Regimento Interno

ARTIGOS	FIGURAS DE AGIR
I. Acatar e executar as diretrizes, metas e ações da ETE;	Ação canônica (Agir com instrumentos simbólicos)
II. Manter com todos os servidores da Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, espírito de colaboração indispensável à eficiência do processo educativo;	Ação canônica
III. Usar linguagem adequada à dignidade de suas funções, assim como manter postura profissional na rotina escolar;	Ação canônica (Agir languageiro direcionado a outros)
IV. Participar de Conselho de Classe e Conselho Diretor e de capacitação, sem prejudicar o andamento das atividades escolares;	Ação canônica
V. Manter-se atualizado de acordo com sua área de atuação, acompanhando o mercado de trabalho;	Ação canônica
VI. Comunicar, no prazo 24 horas de antecedência o seu não comparecimento às aulas, deixando na Coordenadoria Geral de Desenvolvimento Educacional, as atividades planejadas para serem executadas por um monitor discente durante sua ausência;	Ação canônica (Agir com instrumentos simbólicos e materiais) (Agir languageiro direcionado a outros)
VII. Repor as aulas que não foram ministradas no período programado;	Ação canônica (Agir com instrumentos simbólicos)
VIII. Escriturar diariamente o Diário de Classe, registrando a frequência, conteúdos e demais informações indispensáveis sobre a vida escolar do discente;	Ação canônica (Agir com instrumentos materiais)

ARTIGOS	FIGURAS DE AGIR
IX. Entregar na Coordenadoria Geral de Desenvolvimento Educacional no prazo fixado pelo calendário, os diários de classe devidamente preenchidos;	Ação canônica (Agir com instrumentos materiais)
X. Efetuar avaliação do rendimento escolar dos discentes, conforme critérios adotados pela Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica constante dos Planos de Cursos;	Ação canônica (Agir cognitivo)
XI. Elaborar os Planos de Ensino e de Aula e executá-los com eficiência;	Ação canônica (Agir com instrumentos simbólicos e materiais)
XII. Fazer levantamento de todos os materiais necessários para a execução de seu plano de ensino, e solicitar à Assessoria Técnica, antes do início de cada módulo;	Ação canônica (Agir com instrumentos simbólicos e materiais) (Agir linguageiro direcionado a outros)
XIII. Solicitar o material didático e de consumo a ser utilizado no desenvolvimento de suas aulas, com antecedência mínima de 01 (um) dia letivo;	Ação canônica (Agir com instrumentos simbólicos e materiais) (Agir linguageiro direcionado a outros)
XIV. Responsabilizar-se por toda e qualquer atividade a ser realizada em horários diferentes da programação, previstas no Plano de Curso;	Ação canônica (Agir cognitivo)
XV. Participar das reuniões, assim como, seminários e cursos de aperfeiçoamento;	Ação canônica
XVI. Participar da avaliação do Plano de Ensino com base nas competências e habilidades profissionais e bases tecnológicas aprovadas com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem;	Ação canônica
XVII. Participar das reuniões pedagógicas e do Conselho de Classe conforme cronograma estabelecido e fornecer informações sobre o desempenho de cada discente;	Ação canônica
XVIII. Executar atividades de orientação e acompanhamento de Estágio Profissional Supervisionado quando designado pela Coordenadoria Geral de Desenvolvimento Educacional;	Ação canônica (Agir com instrumentos simbólicos)
XIX. Solicitar visitas técnicas e com antecedência mínima de 30 (trinta) dias;	Ação canônica (Agir linguageiro direcionado a outros)
XX. Solicitar à Coordenação de Integração Escola e Comunidade as palestras programadas em seu Plano de Ensino, com antecedência mínima de 05 (cinco) dias letivos, para que a Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica possa oficializar o convite ao palestrante.	Ação canônica (Agir linguageiro direcionado a outros)

ARTIGOS	FIGURAS DE AGIR
XXI. Comunicar à Coordenação de Desenvolvimento Educacional sobre as palestras e visitas técnicas programadas em seu Plano de Ensino, com antecedência mínima de 05 (cinco) dias letivos.	Ação canônica (Agir languageiro direcionado a outros)
XXII. Desenvolver pesquisa educacional e tecnológica;	Ação canônica (Agir cognitivo)
XXIII. Coordenar as atividades e o funcionamento dos laboratórios didáticos na área de sua formação.	Ação canônica (Agir cognitivo)

Enfim, no recorte realizado, os artigos do Regimento Interno demonstram de forma implícita/oculta o dever/a competência (no sentido de atribuição) do professor: (*o professor deve*) *executar, solicitar, manter, usar, fazer*, etc. Segundo proposto por Bulea e Fristalon (2004), pode-se caracterizar esse agir como canônico, pois expõe a regra, a prescrição propriamente dita, elaborada pelo agente externo ao actante (BUENO, 2009, p. 111).

De modo complementar, na hipótese do deslocamento dessa ação ao ser apropriada pelo professor, o agir configurado discursivamente no texto, observando os predicados e verbos e suas representações diversas, segundo as proposições teóricas que adotamos no início deste trabalho, como por Bronckart (2008) e Mazzillo (2006) dividem-se em:

- a) Um agir languageiro;
- b) Um agir com instrumentos simbólicos e materiais;
- c) Um agir cognitivo-mental.

O quadro 23 demonstra três figuras do agir, respectivamente: o agir com instrumentos simbólicos e materiais, o agir languageiro direcionado a outros e o agir cognitivo. Os instrumentos simbólicos ou materiais mobilizados no agir do professor aparecem destacados de forma explícita nos termos: *aulas, atividades de orientação*, no plano simbólico e *diários, planos de ensino, materiais, material didático*, no plano material.

O agir languageiro direcionado a outros se refere ao uso de verbos que indicam ou requerem uma ação/resposta imediata do professor em relação à prescrição e de outros diante de um agir do professor: *solicitar, comunicar*. O agir cognitivo envolve uma

atividade mental do professor ou determinada capacidade: *responsabilizar-se por, desenvolver pesquisa*.

Voltemos à questão do verbo *participar* no texto, o qual merece uma reflexão, pois é ao mesmo tempo parte do direito e parte da atribuição do professor.

Art. 30 – Constituem direitos dos docentes, além dos previstos em lei:
IV. Participar de cursos e eventos técnico-científicos para manter-se atualizado profissionalmente;
VI. Participar de Conselho de Classe e Conselho Diretor e de capacitação, sem prejudicar o andamento das atividades escolares;
VIII. Participar da construção e execução do Projeto Pedagógico e outros documentos necessários ao bom funcionamento da Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica.

Este segmento do Regimento Interno guarda em si uma incoerência (em relação aos artigos do quadro 23) que parece estar no cerne da questão do autoritarismo revestido de democracia e liberdade, como analisado nos documentos anteriores. Dessa forma, torna-se difícil e pouco transparente a representação do agir nestes períodos.

De um lado, a ação canônica está evidenciada, porém assumindo outra perspectiva o professor necessita mobilizar diversas dimensões nesse agir quando se apropriar da prescrição (física, cognitiva, instrumental, afetiva) e, podemos dizer que conforme o aprofundamento dessas dimensões no desenvolvimento desse agir teremos ou não o engajamento do professor. Então, percebe-se que o verbo em si guarda inúmeras possibilidades e por tais razões poderíamos dizer que se trata de um agir pluridimensional, na perspectiva de Barricelli (2011). Entretanto, nossos dados analisados não nos fornecem condições para quaisquer posicionamentos, além do elencado anteriormente. Quando se interpreta o agir dos docentes em seu trabalho, prefigurado no texto institucional, percebe-se como são atribuídos motivos, intenções e capacidades para a realização das ações programadas (LOUSADA *et al.*, 2007, p. 249).

Vejamos, a seguir, o terceiro elemento que compreende o conjunto de documentos aos quais o professor tem acesso quando inicia suas atribuições no contexto das ETEs.

5.3 A Organização Didática

A Organização Didática foi definida pela Instrução Normativa nº 003 de novembro de 2012. Este documento recente tem uma extensa fundamentação legal presente logo na abertura do texto. Ao final do texto destacam-se sua abrangência e a possibilidade de alteração e modificação a qualquer tempo:

Art. 137 – Esta Organização Didática tem abrangência sobre todas as Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica da SECITEC/MT, podendo ser reformulada, quando se fizer necessário, mediante propostas das Escolas.

Art. 138 – A Educação Profissional e Tecnológica de Graduação e Pós Graduação será regulamentada por normas específicas.

Art. 139 – Incorporam-se a esta Organização Didática todas as determinações oriundas de disposições legais ou de normas baixadas pelos órgãos competentes.

Art. 140 – A presente Organização Didática entra em vigor, na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

A organização didática corresponde ao gênero de documentos escolares, reunindo um conjunto de normas e orientações, destinadas ao desenvolvimento dos processos e das atividades pedagógicas e administrativas das ETes. Deveriam ser o produto de decisões coletivas e de uma construção colaborativa, mas nem sempre é o que ocorre.

5.3.1 O contexto sociointeracional de produção

Inicialmente, é importante refletir sobre o contexto de produção do documento, pois a Organização Didática faz parte do conjunto de documentos norteadores no âmbito escolar, desde o ano de 2004, quando se iniciaram os trabalhos da rede de escolas estaduais. Naquele contexto, a Coordenação Geral de Desenvolvimento Educacional, localizada na unidade central, em Cuiabá, elaborou os principais documentos necessários para o funcionamento das escolas: planos de curso, regimento interno, organização didática, modelos de plano de ensino e diários.

Com o início das atividades e a formação das equipes profissionais nas escolas, com efetivos e contratados, as discussões e a construção coletiva possibilitaram a produção de outras versões dos documentos utilizados nos anos posteriores. Porém, o número de

escolas, a distância geográfica, as diferentes realidades geraram uma série de demandas novas e a necessidade urgente de modificação do texto específico da OD. Com as contribuições dos Coordenadores Gerais de Desenvolvimento Educacional, os quais deveriam consultar a comunidade escolar, o texto desse novo documento foi construído. Assim, o contexto de produção da versão aprovada em 2012 configura-se no quadro 24:

Quadro 24 – Os elementos do contexto de produção da Organização Didática

CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO
Lugar de produção: SECITEC – unidade central. (Escolas Técnicas Estaduais – proposta de cada escola)	Lugar social: Reuniões de planejamento e elaboração do documento com os Coordenadores de Desenvolvimento Educacional na unidade sede.
Momento de produção: Esta versão apresentada foi produzida entre os anos de 2011 e 2012, publicada em novembro de 2012.	Situação de Produção: Diante das demandas das escolas, os coordenadores consultaram docentes e demais profissionais do quadro de suas escolas sobre alterações na Organização Didática. As contribuições foram levadas para as reuniões que deram origem à versão definitiva do documento.
Objetivos: Apresentar um documento atualizado para compor o conjunto de documentos norteadores da atividade didático pedagógica.	Efeitos desejados sobre o destinatário: Atender as demandas das escolas e as necessidades que emergem das relações no espaço escolar, caracterizando, definindo, delimitando e regulando os papéis desempenhados pelos membros.
Emissor: SECITEC – Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica.	Enunciador (Instituição social/posição social do emissor): Superior hierárquico dos gestores e coordenadores das escolas: Superintendência de Educação Profissional.
Receptor: Escolas Técnicas Estaduais.	Destinatário (Posição social do receptor): Cada escola, representada pelos seus membros – especialmente docentes, coordenadores, técnicos administrativos e alunos – em posição subordinada à Superintendência (SECITEC).

Fonte: Adaptado de Bueno (2009, p. 126); Bronckart (2009)

O suporte da Instrução Normativa⁷⁸ conferiu um grau elevado de formalização ao documento, muito mais que no Regimento Interno, pois delimitou e encerrou a possibilidade de alterações sem a autorização ou conhecimento da instância superior, o que pode ocorrer a qualquer tempo no texto do regimento.

5.3.2 O conteúdo temático da Organização Didática

As unidades temáticas elencadas no interior da Organização Didática encontram-se organizadas no quadro 25:

Quadro 25 – Temas no plano global do texto da Organização Didática, 2012

ARTIGOS	TEMATIZAÇÃO
Art. 1º e 2º	Natureza e Finalidade
Art. 3º a Art. 27º	Organização e Planejamento
Art. 28º a Art. 35º	Organização Curricular
Art. 36º a 39º	Metodologia
Art. 40º a 43º	Regime escolar
Art. 44º a 86º	Organização Didático-Pedagógica
Art. 87º a 90º	Instrumentos de Registro Escolar
Art. 91º a 124º	Estágio Supervisionado
Art. 125º a 133º	Critérios de aproveitamento de estudos e experiências anteriores
Art. 134º a 136º	Hora-Atividade do Corpo docente
Art. 137º a 140º	Disposições gerais

O professor surge no desenvolvimento do texto por três momentos: ao tratar de organização didática e pedagógica (no cuidado com os registros escolares e nas avaliações) e uma vez nas orientações sobre o estágio supervisionado (na função de professor orientador).

⁷⁸ As Instruções Normativas são classificadas entre os atos normativos que contém comandos gerais e abstratos para viabilizar a execução de leis ou outros atos administrativos (MAZZA, 2013).

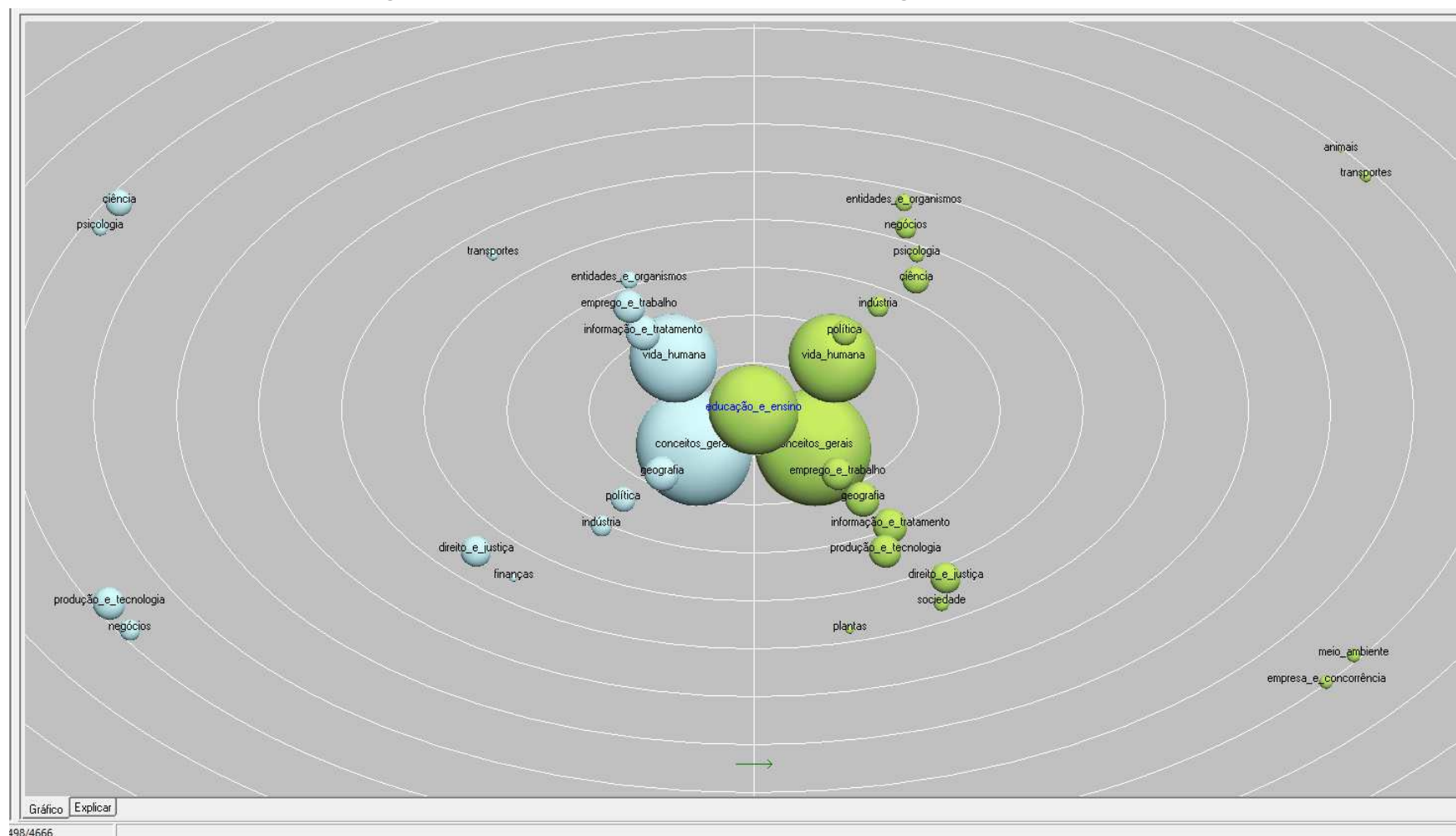
Enquanto no Regimento Interno encontram-se temas como a metodologia e organização curricular das ETEs, o que seria considerado do campo da organização didática de ensino na escola, curiosamente estes temas não são tratados diretamente na OD, que focaliza questões mais administrativas e de procedimentos internos em relação aos processos de organização escolar. Mesmo que o enunciador coloque em destaque por diversas vezes a figura do aluno (o que não é percebido da mesma forma nos outros documentos), a posição deste último é visualizada sempre dentro de um contexto que trata de procedimentos que envolvem etapas de caráter organizacional.

De forma geral, o programa *Tropes* definiu o estilo do texto como descritivo, cuja encenação dinâmica apresenta uma sintaxe também pouco regular. No universo de referência 1, os termos se agrupam nas principais categorias de conceitos gerais, educação e ensino, bem como a vida humana. Chamam a atenção as ocorrências relacionadas a *emprego e trabalho*, bem como a *direito e justiça*.

O universo de referência 2 aponta termos do campo da educação e do ensino também como relevantes, abaixo das expressões que indicam ordem (sistema, organização, diretrizes), as quais são abundantes no texto. As figuras 25 e 26 representam as análises do *Tropes*. O que podemos perceber sobre o conteúdo temático do texto, tomando por base os dados apontados nas figuras 25 e 26, é que os objetos e fenômenos elencados se referem essencialmente ao mundo social: a educação e o ensino, as organizações (conselhos, diretrizes, planos), etc.

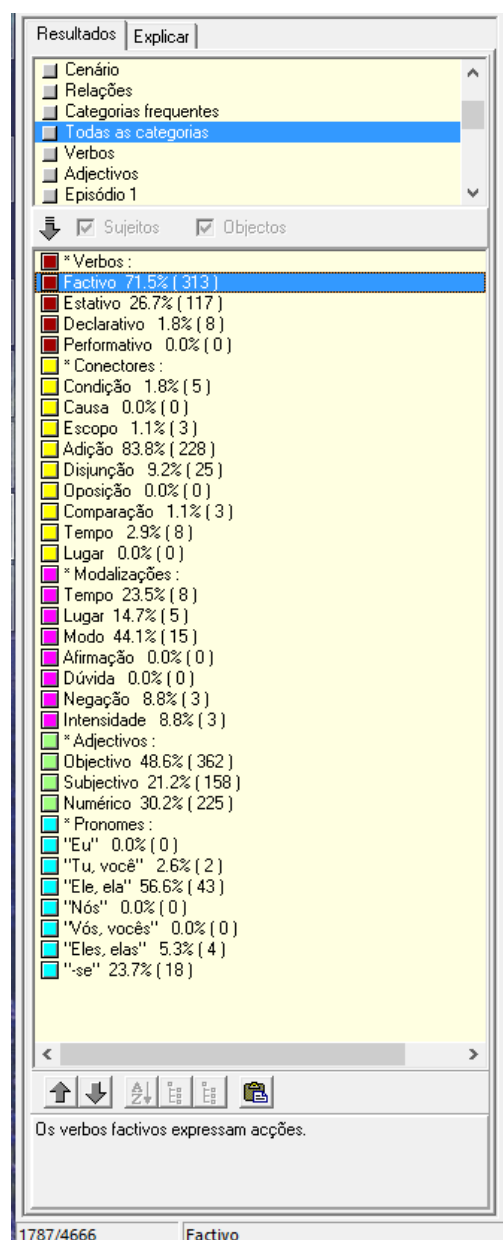
Munidos dessas informações preliminares, passaremos a analisar mais detalhadamente a arquitetura interna da Organização Didática. Os tipos de discursos e sequências, além dos mecanismos de coesão nominal e verbal, além dos mecanismos enunciativos que contribuirão para compreender os tipos de agir representados no texto.

Figura 26 – Gráfico do Universo de referência 1 – Organização Didática



5.3.3 A arquitetura Interna do texto da Organização Didática

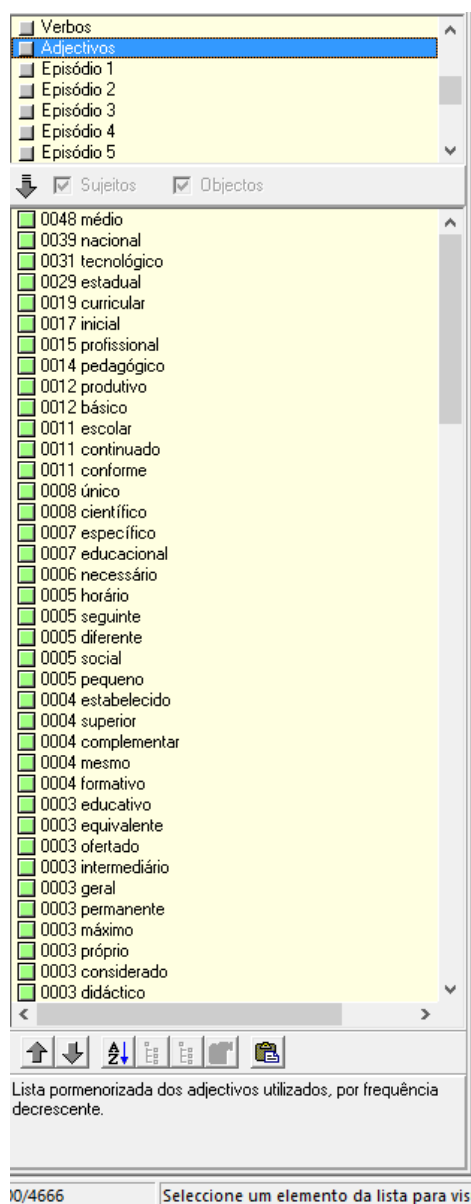
Figura 27 – Organização Didática – Categorias gramaticais



Em comparação com os dois documentos anteriores analisados, percebemos que alguns elementos se repetem como: o destaque para os verbos factivos; os conectivos de adição e disjunção, e as modalizações de modo, tempo e lugar; a ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas; o elevado número de adjetivos. As categorias gramaticais listadas pelo programa *Tropes* se ordenam de acordo com a figura 27.

A ausência de unidades que se referem aos actantes diretamente e aos dêiticos espaciais e temporais, as formas verbais e o emprego dos adjetivos nos conduzem ao *discurso teórico*, intercalando sequências injuntivas no interior do documento. A exemplo, a figura 28 a seguir demonstra as ocorrências dos adjetivos e dos verbos no documento. Os dados foram submetidos inicialmente no *software Tropes*, que forneceu uma listagem que serviu para a formatação do quadro 26 com os resultados do *AntConc*.

Figura 28 – Organização Didática – verbos e adjetivos



Os dados foram confrontados com aqueles fornecidos pelo *AntConc*. O quadro 26, então, organiza as ocorrências verbais mais relevantes:

Quadro 26 – Tempos e modos verbais no fragmento da OD. Dados confrontados no *Tropes* e no *AntConc*

Categorias	Nº de ocorrências	%	Exemplos:
Verbos no infinitivo	143	47,03	<i>ser, estar, orientar, apresentar, contribuir, promover, constar, orientar, proporcionar, planejar.</i>
Verbos no futuro	123	40,46	<i>deverá, será, terá, deverão, poderá, terão.</i>
Verbos no presente	38	12,50	<i>é, deve, devem, tem.</i>
Total	304	100	

Predominam os verbos no infinitivo, seguidos por um número considerável de verbos empregados no futuro (alguns na função de auxiliares em locuções). Nas análises de cunho estatístico e distribucional, o agente produtor, ao empregar formas linguísticas analisadas até aqui, para estabelecer as relações entre o contexto imediato do texto e seu conteúdo temático, lança mão de representações que reafirmam uma relação de conjunção entre estes. Em vista dessas ocorrências, poderemos não somente delimitar o tipo de discurso predominante, assim como a sequência textual, caracterizando o discurso teórico e a sequência injuntiva, dos quais já tratamos nas análises anteriores.

Exemplos:

Discurso teórico

Art. 3º – A Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECITEC/MT oferece Educação Profissional e Tecnológica, que no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Parágrafo Único – *Os cursos de educação profissional técnica de nível médio são organizados* por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional e as exigências de formação para o mundo do trabalho, com observância ao que dispõe a legislação federal, estadual e as normas complementares estabelecidas no presente documento.

I – estágio obrigatório: é aquele realizado em função das exigências decorrentes da própria natureza da habilitação profissional, planejado, executado e avaliado à luz do perfil profissional de conclusão do curso, com carga horária estabelecida na matriz curricular de cada curso, de

acordo com a legislação em vigor e cujo cumprimento é requisito para obtenção do diploma;

II – *estágio não obrigatório*: é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescido à carga horária regular e obrigatória, compatível com as atividades acadêmicas do aluno, em complementação ao ensino e à aprendizagem e será registrado no histórico escolar do aluno.

Sequências injuntivas

Art. 121 – São atribuições do Professor Orientador:

- a) *analisar e aprovar* o plano de estágio;
- b) *acompanhar e orientar* o aluno estagiário no desenvolvimento de suas atividades de estágio e na elaboração do relatório final de estágio;
- c) *participar de visitas de acompanhamento de estágio* às organizações concedentes para a busca de informações sobre as necessidades e tendências do mercado, verificando o cumprimento do plano de estágio e o desempenho dos estagiários, bem como, avaliar as instalações da organização concedente quanto a sua adequação à formação profissional, social e cultural do estagiário;
- d) *avaliar o desempenho do estagiário*, com apreciação do relatório final de estágio, emitindo nota ou parecer, conforme Projeto Pedagógico, encaminhando o resultado da avaliação ao Coordenador de Desenvolvimento Educacional para os procedimentos cabíveis;
- e) *participar de reuniões* e outras atividades sobre estágios.

Os conectivos presentes no texto envolvem adição (e, também), disjunção (ou), condição (se, caso), comparação (como), tempo ou condição (quando), finalidade (a fim de que, para que). Eles marcam as relações de subordinação que não foram evidenciadas nos documentos anteriores, entretanto, a sintaxe predominante ainda recai sobre o empacotamento das formas coordenadas, verificado no alto índice de ocorrências das conjunções coordenativas aditivas.

Nesse sentido, não resta dúvida que o objetivo principal do texto é orientar a interpretação do destinatário em uma determinada direção, visando exercer um efeito de comprometimento e de envolvimento nos diversos processos desenvolvidos pela comunidade escolar. A estruturação sintática, a escolha lexical, a articulação justaposta das sequências no interior do discurso convergem para a caracterização deste texto como prefigurativo e planificador do agir, não somente do professor, mas de todos os elementos da comunidade escolar.

A respeito do posicionamento enunciativo, novamente várias instituições são evocadas no texto: órgãos, conselhos e instâncias da administração pública e privada

revelados nos decretos, portarias, leis, manuais, etc.: órgãos do setor produtivo privado; as Diretrizes Curriculares Nacionais; Conselho Estadual de Educação, por exemplo. Neste caso, elas conferem legitimidade e um grau de responsabilidade maior para aqueles que são implicados no escopo do desenvolvimento do texto. “Art. 139 – *Incorporam-se a esta Organização Didática todas as determinações oriundas de disposições legais ou de normas baixadas pelos órgãos competentes*”.

O texto é eminentemente prescritivo, ao ponto de utilizar o termo *prescrever* de forma explícita em alguns momentos:

Parágrafo Único – As normas, os critérios de seleção, os programas e a documentação dos processos seletivos para cada curso constarão em edital próprio, aprovado pela SECITEC/MT, conforme *prescrito* na organização didática (Art. 50, Organização Didática, 2012).

Art.136 – A organização da hora-atividade observar-se-á o que *prescreve* a legislação vigente, orientando que [...]

A análise global do texto da Organização Didática demonstra que as modalidades deônticas e apreciativas cujas definições já tratamos em outros subtópicos se destacam. Porém, elas não foram evidenciadas no recorte específico da nossa análise, por essa razão apresentamos apenas alguns exemplos:

Modalizações deônticas

§ 3º O Termo de Compromisso e Plano de Estágio *deverão ser* entregues ao Coordenador de Integração Escola Comunidade, para aprovação e assinatura, no início do estágio.

Art. 123 – A Escola Técnica *deverá* planejar, de forma integrada, as práticas profissionais simuladas e as atividades de estágio profissional supervisionado, as quais *deverão ser* consideradas em seu conjunto, sem que uma substitua a outra, pois, na verdade uma complementa a outra.

Parágrafo Único – As faltas *devem permanecer* registradas no diário, as quais serão justificadas e não abonadas.

Modalizações apreciativas

Art. 21 – A Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós Graduação *deverá prioritariamente* ser instalada nas Escolas Técnicas Estaduais.

Art. 26 – A Educação à Distância – EAD é uma modalidade educativa que enfatiza a auto-aprendizagem, com mediação docente, tutorial e de recursos didáticos *sistematicamente* organizados, apresentados em diferentes meios tecnológicos de informação e comunicação, utilizados *isoladamente* ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Art. 93 – A realização do estágio obrigatório, com rendimento suficiente, será *condição indispensável* à obtenção do diploma de técnico, quando assim definido no plano de curso.

Art. 114 – A avaliação do estagiário do estágio obrigatório será realizada *preferencialmente* pelo professor orientador, levando-se em consideração:

§ 1º – Considera-se módulo com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio que caracterizem uma qualificação para o trabalho *claramente definida* e com identidade própria.

5.3.4 O agir mobilizado pelo texto da Organização Didática

O recorte da pesquisa envolve três artigos específicos: Parágrafo Único dos artigos 66 e 68 e o Art. 121. Nos dois primeiros, a posição do professor corresponde àquela percebida no Regimento escolar, sendo este responsável pela avaliação e a “superação” da aprendizagem, diferente da posição do Art. 121, na qual ele assume a função de orientador de estágio supervisionado.

Art. 66. Parágrafo Único – O professor, no decorrer do processo educativo, *promoverá* meios para a superação⁷⁹ da aprendizagem dos alunos.

Art. 68. Parágrafo Único – Ao professor *compete* divulgar, aos seus alunos, o resultado de cada avaliação antes da avaliação seguinte.

O agir do professor no art. 66 é projetado para um evento futuro, prefigurando ações que resultem nessas possibilidades de “promoção” de meios para que os alunos “superem” suas dificuldades. Aliás, vale uma reflexão a respeito da forma como é realizado e expresso no documento o acompanhamento das dificuldades dos alunos, resultando em insucesso no processo de aprendizagem. Nesse caso, a expressão “superação de aprendizagem” foi o termo adotado e reiteradamente usado nas reuniões pedagógicas e de

⁷⁹ De acordo com a Organização Didática, o aluno que não atinge desempenho satisfatório e/ou apresentar dificuldades de aprendizagem até o término do módulo/course pode realizar outro processo de superação devidamente planejado pela Coordenação de Desenvolvimento Educacional e pelo professor em momento exclusivo para a realização do mesmo.

discussão dos coletivos de trabalho. Como é possível “superar” a aprendizagem? As incoerências e confusões geradas pelo termo foram fruto de inúmeras questões e conflitos na rotina das escolas da rede.

Para nossa análise a respeito do agir docente, resta-nos enfatizar o grau de responsabilidade atribuído ao professor e a anulação, ou o silenciamento, da figura do aluno no que diz respeito a sua própria aprendizagem, como se o polo fosse totalmente deslocado para o professor. Assim, se o aluno não aprendeu, deduz-se que o professor “não promoveu” os meios necessários para que a aprendizagem ocorresse. É um momento interessante entre todos os documentos institucionais avaliados, pois pela primeira vez observamos que o professor é sujeito da oração, porém ao colocá-lo como ator desse agir específico a intenção é demonstrar de forma explícita uma concepção muito comum no meio educacional que reafirma a responsabilidade do processo de aprendizagem totalmente sob esse agir docente. O que percebemos é um elemento dentre os pré-construídos coletivos historicamente consolidados nos discursos educacionais, mesmo que de forma velada às vezes.

No Art. 68, Parágrafo Único, o tom volta-se novamente para a prescrição e a figura da ação canônica emerge. Ela também está presente no Art. 121 quando enumera as atribuições do professor. A lógica da inversão é a mesma que analisamos nos artigos do RI, em que os núcleos verbais compreendem o foco. Finalmente, como observamos já em outras análises, quanto ao processo de apropriação desse agir e de sua reconfiguração, num segundo aspecto, no Art. 121, verifica-se um agir cognitivo, mental, responsável por avaliar o processo de estágio, bem como os participantes e até mesmo os espaços onde o estágio será desenvolvido. O Art. 121 define as atribuições do Professor:

Art. 121 – São atribuições do Professor Orientador:

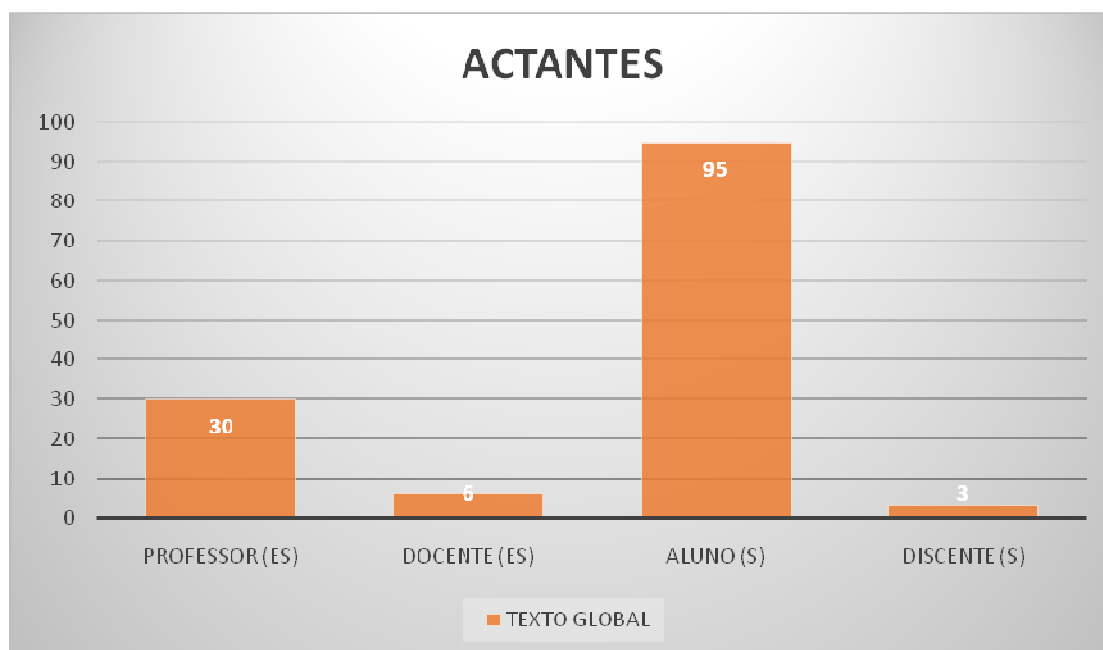
- a) *analisar e aprovar* o plano de estágio;
- b) *acompanhar e orientar* o aluno estagiário no desenvolvimento de suas atividades de estágio e na elaboração do relatório final de estágio;
- c) *participar* de visitas de acompanhamento de estágio às organizações concedentes para a busca de informações sobre as necessidades e tendências do mercado, *verificando* o cumprimento do plano de estágio e o desempenho dos estagiários, bem como, *avaliar* as instalações da organização concedente quanto a sua adequação à formação profissional, social e cultural do estagiário;
- d) *avaliar* o desempenho do estagiário, com apreciação do relatório final de estágio, *emitindo* nota ou parecer, conforme Projeto Pedagógico,

encaminhando o resultado da avaliação ao Coordenador de Desenvolvimento Educacional para os procedimentos cabíveis;
e) *participar* de reuniões e outras atividades sobre estágios.

Vejam-se, paralelamente, as ocorrências dos termos que se referem aos actantes mais relevantes para nossa análise, a saber o aluno e o professor, ou o discente e o docente. Ao contrário do Regimento Interno, a Organização Didática seleciona os termos professor e aluno em detrimento dos outros termos tão recorrentes no outro documento. Sustentamos que esta escolha não é produto do acaso, mas uma hipótese provável para entender que este fenômeno esteja nas diferenças intrínsecas dos gêneros e, especialmente, nos seus diferentes contextos e modos de produção, dos quais já tratamos anteriormente.

De forma resumida, os dois documentos analisados no início são oriundos do espaço ou de “formações discursivas” no âmbito administrativo e a OD provém das formações discursivas do contexto da gestão pedagógica propriamente dita, em que os termos professor e aluno são mais familiares. Esta compreensão é proveniente do elevado número de ocorrências elencadas no gráfico 3.

Gráfico 3 – Actantes do texto global da Organização Didática



Bueno (2009) analisou o papel do professor orientador de estágio, em um curso de graduação em Letras. De acordo com a autora, o agir do professor naquele contexto de análise é relacionado ao aluno, constituindo-se em um agir languageiro direcionado ao outro em sua maioria e, em outros casos, um agir com instrumentos simbólicos (BUENO, 2009, p. 150). Nesse sentido, os dados do recorte da Organização Didática revelam que o agir do professor está orientado para o aluno na posição de estagiário ou para os instrumentos simbólicos que fazem parte do desenvolvimento do estágio supervisionado.

5.4 Algumas considerações sobre a análise das prescrições no trabalho educacional da EPT

Como dito no percurso teórico deste trabalho, não dispomos de uma teoria unificada a respeito do agir humano. Nossa análise iniciou-se pela leitura e estudo dos textos institucionais que acompanham o professor desde sua entrada na unidade escolar até o desenvolvimento de suas tarefas cotidianas. Assim, começamos o percurso pela análise dos textos prescritivos e planificadores desse agir do professor.

Toda produção textual passa pela escolha dos actantes diante dos modelos de gênero disponíveis, apreendidos não somente em função de suas propriedades objetivas, mas também em função das etiquetas e classificações das quais são objetos, em função das indexações sociais de que são portadores. Trata-se de um processo duplo: adotar e adaptar o modelo disponível (BRONCKART; BULEA, 2010b, p. 32).

Machado e Cristóvão (2009) relacionaram diversas competências ao agir analisado em documentos institucionais, enumerando categorias para a compreensão desse agir futuro que se prefigura. São competências que se referem a um agir do professor em diferentes atividades coletivas, fora da sala de aula; as que se referem a um agir individual a ser desenvolvido para a auto prescrição do trabalho em sala de aula, as que se referem ao agir no trabalho específico de sala de aula e as que se referem a um agir cognitivo. Dessa forma, para entender essa prefiguração do agir docente na EPT, a partir da leitura e análise dos documentos, temos dois universos a serem considerados: o âmbito das relações jurídico-administrativas e aquele que corresponde ao funcionamento e organização escolar.

Em relação ao contrato de trabalho, o espaço e a liberdade para a adaptação em função das propriedades particulares da situação de ação sofrem muito mais limitações que os textos do universo da educação e ensino. As regras da língua e a organização linguístico-semântica desse gênero de texto e dos tipos de discurso ali mobilizados determinam maior controle sobre a atividade de produção do contrato.

Machado (2009) observou a relação entre estes textos prescritivos e o trabalho prescrito e planejado de professores universitários em formação. De acordo com a autora, o trabalho prescrito envolve “um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações”, nesse caso, do professor (*op. cit.*, 2009, p. 80). Machado (2009) também inclui nesse conjunto de prescrições os textos de planificação porque “explicitam o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos”, permitindo ainda desvelar o trabalho planejado.

Finalmente, todo nosso trajeto conduz-nos a uma reflexão em termos que envolvem os aspectos de agentividade e as dimensões mobilizadas pelo professor nesse agir prefigurado. Assim, em relação à agentividade (aspecto individual e coletivo na interpretação do agir) disposta nos textos analisados, percebe-se a enumeração de condutas motivadas por sanções que lhes podem ser impostas caso as mesmas não sejam observadas, a intenção é que os indivíduos adotem formas de agir determinadas pelas imposições contratuais ou pelo sistema organizacional da instituição escolar. Isto é, as entidades coletivas, os grupos sociais desempenham um papel determinante na forma como o agir é organizado e na maneira como as condutas individuais são avaliadas⁸⁰. Os textos prescritivos aqui apresentados foram produzidos anteriormente em relação às tarefas determinadas aos professores, por instâncias governamentais (SECITEC-MT) ou autoridades escolares (Superintendência, Coordenação geral, Coordenação local).

Dessa maneira, podemos lançar um olhar mais conclusivo sobre o trabalho do professor prefigurado nos três textos analisados e destacar que:

⁸⁰ FILLIETTAZ, L. Une sémiologie de l'action au service de l'analyse d'un récit de vie. In: Baudouin, J.-M. (Ed.). *Récits de vie, référentiels interprétatifs et instruments d'analyse*. Disponível em: <<http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/pubpublicationthemes?ReadForm&Theme=Analyse+de+l%92action>>. A ser publicado.

a) A maioria dos profissionais das ETEs de Mato Grosso pertence ao quadro de professores contratados e são inseridos no contexto de trabalho por intermédio do contrato de trabalho, o qual se constitui como texto prefigurativo e planificador da atividade docente, cujo objetivo demonstra discursivamente uma ação de linguagem voltada para dirigir e orientar o trabalho do professor “iniciante” ou “novato”. Trata-se de um texto produzido pela instância governamental representada na figura do (a) Secretário (a) e do Assessor Jurídico na assinatura do contrato.

b) As análises linguísticas e discursivas confirmaram a presença do discurso teórico e das sequências injuntivas, entre outros elementos, como a organização do conteúdo temático, configurando os três textos (Contrato de Trabalho, Regimento Interno e Organização Didática) como “textos prescritivos propriamente ditos” (MACHADO, 2009b).

c) No contrato de trabalho, ao professor é atribuído outro papel social – “a parte contratada” e tal posicionamento enunciativo traz em seu bojo uma série de dificuldades e impedimentos que incidem diretamente nesse agir (dotado de razões, intenções, motivos), considerando o trabalho como atividade triplamente dirigida e sujeita tanto às dimensões psíquicas do indivíduo quanto às representações coletivas e sociais.

d) Sobre as figuras do agir mobilizadas nos textos prescritivos – em relação aos parâmetros de produção – identifica-se o agir canônico, caracterizado por um agir pautado na norma e em regras manifestadas no discurso teórico (uso de um presente e uma relação pronominal genéricos).

e) Sob a abordagem da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2009) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) podemos analisar as prescrições como artefatos disponíveis ao trabalho do professor da EPT. Dessa maneira, se considerarmos que os textos analisados são da ordem dos pré-construídos (da história social da EPT e seus desdobramentos) e podem ser apropriados, permanentemente transformados e representados de diferentes modos pelo professor e pelo coletivo de trabalho, poderemos confrontar as representações aqui analisadas com aquelas dos textos de instrução ao sócio, posteriormente. Algumas delas correspondem a:

– O professor contratado encontra-se limitado pela natureza da relação jurídica assumida com a instituição;

– O professor é responsável pelo sucesso da aprendizagem dos alunos e deve prover meios para que ela se realize dentro da proposta pedagógica (curricular) da instituição. Isto inclui, necessariamente, o componente das práticas profissionais e a preparação das aulas (mobilizar recursos).

f) Se considerarmos do ponto de vista da apropriação futura dos professores desse agir prefigurado, na perspectiva da realização prática, das condutas que podem ser observáveis e que foram manifestadas nas representações presentes nos textos, conforme proposto por Mazzillo (2006, 2011) temos: um agir languageiro, um agir com instrumentos simbólicos e materiais, um agir cognitivo. Os elementos dos segmentos temáticos e a sintaxe do texto, avaliados na análise do nível organizacional, evidenciaram as categorias verbais e nominais, assim como a função atribuída a estes e serviram para orientar nossa interpretação.

g) Em relação aos elementos da organização escolar (currículo e prática profissional), tematizados indiretamente no texto do contrato e diretamente nos textos do RI e da OD, percebe-se que possuem duplo estatuto pois pertencem ao plano dos recursos (artefatos e instrumentos) nesse agir representado nos textos, mas ao mesmo tempo inserem-se no plano motivacional dos agentes que, ao assumi-los como determinantes externos de seu agir, podem funcionar ora como fator impulsionador de sua ação, ora como impedimentos desse agir a depender de como são apropriados pelo professor.

Resta, ainda, verificar de que forma essas representações repercutem ou são apropriadas no trabalho do professor das ETEs, o que será verificado nas análises das Instruções ao Sósia, objetos do nosso próximo capítulo.

6. O AGIR DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DE MATO GROSSO: A ANÁLISE DOS DADOS DA INSTRUÇÃO AO SÓZIA

“Conheço-me apenas na medida em que sou eu mesmo um outro para mim”.

Vygotsky (1925)

Clot (2007) argumenta que as instruções ao sózia (doravante IAS) implicam um trabalho em conjunto no qual um sujeito voluntário reconhece sua prática no enunciado de orientação para seu relato: “suponha que eu sou seu sózia e que amanhã me coube substituí-lo no seu trabalho. Quais são as instruções que você vai me fornecer a fim de que ninguém perceba essa substituição”.

Conforme exposto, o procedimento de IAS se inscreve na perspectiva desenvolvimental vygotskyana, pois permite ao sujeito reinvestir seu objeto em um novo quadro, representando-o e possibilitando ao mesmo tempo uma forma de entrar em contato consigo mesmo. Esse processo de ordem psicológica implica numa mudança do papel que o sujeito ocupa, fazendo utilizar o pronome de segunda pessoa (*você*) para descrever sua atividade de forma mais detalhada possível. Como explica Bulea (2010, p. 32), o sujeito pode “eventualmente também usar mecanismos discursivos de antecipação, exigidos pela codificação de um agir projetado”. Ora, a pesquisadora consegue acessar o máximo de informações na medida em que, reiteradamente, refere-se como sózia pelo pronome “eu”.

Nesta seção serão apresentadas as análises das instruções ao sózia dos quatro sujeitos selecionados, conforme explicitado na metodologia da pesquisa. Por se tratar de um extenso corpus, eventualmente alguns recortes foram realizados para iniciar os procedimentos que seguem a linha de análise do grupo ALTER compreendendo uma análise textual/discursiva que abrange: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico (figuras do agir).

Para tanto, temos como referência dois trabalhos desenvolvidos em outros contextos utilizando o procedimento de IAS: Tognato (2009)⁸¹ e Rodrigues (2010)⁸². A

⁸¹ Tognato, Maria Izabel Rodrigues. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

⁸² Rodrigues, Daniella L. Dias Ignácio. **A autoconfrontação simples e a instrução ao sózia: entre diferenças e semelhanças**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010. O contexto é o trabalho docente.

interessante obra de Tognato (2009) utiliza-se da IAS para compreender o trabalho do professor de língua inglesa da escola pública, sob a ótica das representações desse professor que (re) configura seu próprio agir em seus textos. Nesse sentido, suas análises contêm um olhar sobre o agir antes, durante e depois das aulas, bem como os elementos enunciativos e os modos desse agir. Trata-se de uma importante referência, tendo em vista que embora nosso contexto apresente diferenças por se situar em outra modalidade de ensino, algumas balizas podem nos fornecer a orientação necessária para a compreensão desse agir aqui analisado.

A proposta empreendida na tese de Rodrigues (2010), na qual foram comparadas as diferenças e semelhanças entre os métodos de autoconfrontação cruzada e de instrução ao sócia, assinalou importantes elementos característicos do procedimento de IAS, porém, seu trabalho não abordou o agir prefigurado no texto, como faremos adiante. Das categorias analisadas pela autora, a saber: os elementos do contexto de produção; as unidades constitutivas do plano global; os tipos de discurso e os mecanismos enunciativos; interessamos o enfoque nas modalizações e nos dêiticos de pessoa, também a interação que ocorre no desenvolvimento da IAS (abertura, desenvolvimento e fim) e, ainda, os tipos de perguntas que surgiram no interior do procedimento, com as categorias utilizadas da Análise da Conversação (as quais não serão usadas aqui).

Neste ponto, a análise a seguir advém especificamente dos seguintes aspectos: a) o contexto sociointeracional de produção; b) o conteúdo temático de forma abrangente, c) a arquitetura interna dos textos (tipos de discurso e a interação entre os actantes, os mecanismos enunciativos); d) figuras de agir mobilizadas nos textos de IAS.

6.1 Análise do contexto sociointeracional de produção dos textos de Instrução ao Sócia

Os textos de instrução ao sócia dos quatro sujeitos selecionados para esta pesquisa foram produzidos no próprio ambiente de trabalho, considerando que eles possuíam uma agenda complexa e havia relativa disponibilidade e facilidade de acesso ao espaço. A princípio, poderia se considerar essa variável como algo negativo para a execução do procedimento, refletindo no resultado, porém, ao contrário, parece que houve uma aproximação e envolvimento maior dos participantes nos textos produzidos.

O primeiro aspecto a ser considerado é a recepção da pesquisadora por parte dos sujeitos, como membro do mesmo contexto de trabalho e, sendo também professora da EPT com experiência na Coordenação Educacional e na sala de aula, havia então uma história e uma vivência anterior direta com três sujeitos do grupo pesquisado. Apenas um dos sujeitos foi conhecido por ocasião da solicitação de autorização da pesquisa, mas demonstrou afinidade logo no início dos trabalhos de coleta de dados. A compreensão da natureza e dos interesses da pesquisa favoreceu o envolvimento e o engajamento dos sujeitos actantes.

Assim, o contexto imediato de produção configurava-se em: a) pesquisador e b) sujeitos de pesquisa. Os elementos do contexto físico de produção variam pouco entre os sujeitos 1, 2 e os sujeitos 3, 4, como demonstra o quadro 27:

Quadro 27 – Contexto Físico de produção das IAS

CONTEXTO FÍSICO	SUJEITOS 1 e 2	SUJEITOS 3 e 4
Lugar de produção	ETE 1	ETE 2
Momento de produção	Dia de trabalho normal, ao final do expediente no período vespertino, entre os meses de outubro e novembro de 2012.	Realizadas nas dependências da ETE 2, também em meio ao expediente, durante o período cedido de hora atividade e planejamento dos professores, no mês de abril de 2013.
Emissor	Professora pesquisadora	Professora pesquisadora
Receptor	Professores sujeitos da pesquisa na ETE 1	Professores sujeitos da pesquisa na ETE 2

Convém salientar que na segunda parte da IAS os sujeitos precisam escrever um comentário após sua leitura e reflexão do texto da primeira parte em que foram fornecidas as instruções. No formato original⁸³, o próprio sujeito escuta e transcreve a primeira parte, entretanto, devido ao grande número de ocupações e a disponibilidade dos entrevistados, este formato foi adaptado, assim eles receberam o texto da primeira fase transcrito e impresso. A leitura e a produção dos relatos da segunda fase foram, no caso dos sujeitos 1, 2 e 3, realizadas em suas residências. Apenas o sujeito 4 recebeu e realizou a produção de seu relato nas próprias dependências da ETE 2 também durante o expediente de trabalho, conforme explicitado no capítulo quatro desta pesquisa.

⁸³ Conforme Bulea (2010, p. 33).

No momento de execução dos procedimentos de IAS visualiza-se um contexto social determinado pelos papéis que cada participante assume na produção do texto, como veremos no quadro 28:

Quadro 28 – Contexto Sociossubjetivo de produção das IAS

CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO	SUJEITOS 1 e 2	SUJEITOS 3 e 4
Lugar social	Espaço de trabalho da ETE 1, no qual os sujeitos são profissionais contratados. Escola pública estadual e Técnica.	Espaço de trabalho da ETE 2, no qual o sujeito 4 pertence ao quadro de efetivos e o sujeito 3 é contratado. Escola pública estadual e Técnica.
Objetivos	A partir da experiência passada do sujeito, possibilitar que ele construa um agir “hipotético” ⁸⁴ visado pela pesquisadora para servir de objeto de reflexão e para reconfigurar o agir efetivo do professor da EPT.	A partir da experiência passada do sujeito, possibilitar que ele construa um agir “hipotético” visado pela pesquisadora para servir de objeto de reflexão e para reconfigurar o agir efetivo do professor da EPT.
Enunciador	Professor da EPT – sujeito instrutor do sósia.	Professor da EPT – sujeito instrutor do sósia.
Destinatário	Sósia – professora pesquisadora.	Sósia – professora pesquisadora.

O momento vivido nas duas escolas é de mudanças e incertezas, tendo em vista as doações previstas dos prédios e de sua infraestrutura para o Governo Federal a fim de serem implantadas unidades de Institutos Federais nas localidades. É também um momento de conquista em que o plano de carreira dos profissionais da EPT foi reconhecido e aprovado na Assembléia Legislativa, após uma luta de vários anos.

Como é possível observar, o papel assumido pelo sujeito nos momentos em que fornece instruções ao sósia converge para o mesmo que ele assume ao escrever seu comentário: professor da educação profissional. Ao que parece, diante dos dados do quadro 28 e também como se vê nos exemplos abaixo, eles não conseguem se desprender de seu papel de professor, muitas vezes reiterando ou mesmo tentando retificar o uso dos dêiticos (eu, você, nós):

⁸⁴ Ver Bulea (2010, p. 33).

T5-S1⁸⁵: Deu assim esse momento...vem o intervalo...então ali no intervalo néh: eles vão tomar água... vão fazer seu lanche...e *eu geralmente eu fico já na sala preparando atividade* pros dois últimos momentos... então *eu fico* na sala... ou às vezes *vou no corredor* e vejo o que eles/ah:: às vezes eles...vêm me comunicar que no dia seguinte eles vão falTAR... ... (IAS – Sujeito 1)

O meu trabalho como professora é extremamente desafiador; primeiro pela questão de conhecimento ter domínio do assunto, e no segundo momento transmitir tudo isso ao aluno, mas de uma forma que ele compreenda (...) (Comentário Sujeito 1)

T1-S2: (...) convida o pessoal para entrar...adentrar o ambiente...*dou a todos boas-vindas...um bom dia... uma boa tarde... uma boa noite...e depois é feito a exposição qual assunto que nós iremos tratar* naquele dia...como se fosse...no caso...uma...na verdade:... uma...uma introdução do assunto que vai ser exposto... (IAS – Sujeito 2)

Ainda, como o desafio é integralizar os diversos assuntos dentro de uma gama de informação que são lançados durante a vida estudantil do aluno, onde nem sempre há uma interdisciplinaridade entre as diversas habilidades, ou seja, o conteúdo *aplicado pelos colegas, professores* é complemento de outra competência transformando assim em habilidade que os aprendizes adquirem com a união das várias disciplinas. (Comentário Sujeito 2)

T4-S3: Ao invés de entregar a eles uma folha completa... néh:... *sugiro que você passa na lousa* letra a letra e vai comentando uma a uma... ao invés de escrever tudo de uma vez e depois comentar... Então fala...normalmente fala...pergunta a eles se as letras em português são masculinas ou femininas... no alfabeto... Alguns talvez têm dúvidas mas são masculinas o A... o B e o C... e em espanhol todas são femininas : La A... La B... La C...*como você já sabe...* (IAS – Sujeito 3)

Trabalhar nesta escola tem sido umas das melhores coisas que *me aconteceu* (mesmo com o baixo salário), é muito bom ter hora atividade, passar algum tempo com os colegas de trabalho, diferente da SEDUC onde os professores interinos não ganham hora atividade. (Comentário Sujeito 3)

T1-S4: (...) Normalmente *eu venho de tarde* ou depois de noite. Então de tarde *você tem que estar* aqui 13 horas. (IAS – Sujeito 4)

T14-S4: (...) *eu* no final da aula... *faço* como se fosse... *eu leio* os nomes dos alunos que *eu escrevi...* aí eles mesmos já falam: óh:::... fulano não tá mais aqui... saiu...*então já vou anotando* que eles tavam na primeira... segunda aula... do segundo período... *Relembro... depois desse momento que eu registro... eu relembro... você tem que lembrar...éh:::.....o que que foi dado na aula passada...* (IAS – Sujeito 4)

Após a leitura desse relato *percebo* o quanto as atividades de planejamento são inúmeras e às vezes desencadeadas. O ambiente não proporciona momento de estudo e reflexão do “ser professor”. *Vejo* ainda a necessidade de ler, refletir e mudar minha prática. (Comentário Sujeito 4)

⁸⁵ Leia-se: T5: Turno de fala 5, S1: Sujeito 1.

Na ocasião em que verbalizam seu agir, os sujeitos recorrem a sua experiência passada. Nesse sentido, a instrução ao sócia atende as questões que o método da autoconfrontação não consegue abranger. O professor-instrutor vê o pesquisador como um que não é seu “par-especialista”, por isso não se sente restringido a qualquer modelo implícito ao agir do colega que possa interferir em seu relato. Embora a pesquisadora seja professora, a heterogeneidade dos cursos, das áreas, as propostas para cada turma são muito diferentes, não há como “dominar”⁸⁶ tamanha diversidade de conhecimentos. O caminho está aberto, portanto, a quaisquer questionamentos sobre sua própria atividade, vindos de si mesmo ou da pesquisadora (CLOT, 2000, 2007).

O que parece obstar, no entanto, é justamente o papel social que ocupam na hierarquia da instituição, mas torna-se preciso confirmar tal fato. Prossigamos, então, com a análise dos temas verbalizados nos textos de instrução ao sócia e nos comentários dos sujeitos.

6.1.1 O conteúdo temático dos textos

Clot (2007) expõe que no processo de verbalização de sua atividade, o sujeito instrutor do sócia descreve sua ação não apenas em função da tarefa que ele realiza mas considerando outros objetivos que instigam seu agir naquele momento, isto é, daquilo que ele considerou ser ou não possível de realizar na execução desse agir e também em relação a situação de produção com seu interlocutor, no caso, a pesquisadora-sócia.

É nesse momento que ele descarta aqueles elementos que não atendem aos seus objetivos, intenções, motivações ao rememorar sua experiência passada e projetar uma ação futura. O produto dessa verbalização serve como nova representação dessa vivência, permitindo o acesso aos desdobramentos dessa ação, pertencendo a dois contextos de vida ao mesmo tempo (CLOT, 2007).

A escolha dos elementos que vão compor essa descrição dos procedimentos pelo sujeito instrutor o leva a ter que responder algumas questões colocadas pelo sócia, que não

⁸⁶ Na ausência de um termo mais adequado, utilizamos aqui no sentido comum e abrangente conhecido no meio educacional e recorrente nos discursos para significar o sujeito que não somente conhece profundamente os conteúdos de determinada área, mas sobretudo, demonstra segurança ao ministrar esses conteúdos em contexto de sala de aula.

tem aquela ação no seu modo de vida habitual. Essa transmissão de instruções deve cobrir não somente o que o sócia desconhece em termos de conteúdos, mas, sobretudo, a respeito daquilo que ele faz ao substituí-lo, ou seja, o que na posição o sócia deve fazer, o que poderia fazer, mas nem sempre o sujeito-instrutor faz.

Como afirma Clot (2007, p. 146), “o sócia exige um acesso, não só à vivência da ação mas àquilo que não aconteceu e não é vivido pelo sujeito.” É, portanto, nesse sentido que o conteúdo temáticos das IAS nos interessa. O quadro 29 sintetiza a progressão temática dos textos:

Quadro 29 – Temas no plano global da IAS Sujeitos 1, 2, 3, 4

TURNOS S1	TURNOS S2	TURNOS S3	TURNOS S4	TEMATIZAÇÃO
T1	T1	T1	T1	Chegada na escola e preparação do material para a aula
T2	T1	T4	T13	Entrada na sala de aula e recepção dos alunos.
T2				Preparação de equipamentos eletrônicos.
T3	T1	T4- T5	T13 e T14	Introdução do tema da aula
T4	T1	T7 a T9, T11, T15 a T18	T14 a T19	Desenvolvimento da aula
T5				Intervalo
T6 – T9	T1	T19 e T20	T20 e T22 T31	Fechamento da aula
T10		T21 a T30	T32	Procedimentos expressamente posteriores a aula que acaba de ser relatada: preparar material, providenciar cópias, retornar a sala, assinar o ponto.
T7	T1	T2, T3, T6, T10, T12, T13, T14, T17 T31, T32	T2 a T12, T16, T23 a T30 T33	Comentários referentes a aspectos da aula e da rotina de trabalho.
		T33 a T36		Comentário sobre outras aulas

Basicamente, há uma preocupação em estabelecer diretrizes e procedimentos sobre a introdução, o desenvolvimento e a conclusão das aulas. O que podemos apontar quanto à

tematização geral da IAS refere-se especialmente aos comentários de esclarecimentos e de orientação sobre a rotina habitual, alguns suscitados pela pesquisadora. Abrangem questões como:

a) A preparação do material das aulas (sem relação direta com a aula relatada na IAS):

T13-S3: na escola...pode imprimir aqui...pode mandar por e-mail pra coordenadora... pode trazer uma folha... uma matriz e elas tiram pra você aqui. O ideal é tirar um pouco que seja feito a tarde...aplicado à noite por exemplo...ou que seja feito antes para que não fique em cima da hora...

T10-S4: Enfim... colocando em relação ao planejamento que você vai fazer...o tempo todo é leitura... recorte de textos... digitação... preparação de material... vídeos... que você vai trabalhar em sala... tanto o material de Datashow... como o material alternativo... que pode ser que não dê certo... (pausa)

Durante o planejamento e a preparação não basta apenas deixar tudo programado com antecedência, é preciso estabelecer uma relação com outros setores (o administrativo, a biblioteca, a coordenação educacional) ou com outros colegas. Existe uma preocupação com os momentos posteriores à aula também.

b) A preocupação com a aprendizagem dos alunos e com a forma como recepcionam o conteúdo no desenvolvimento da aula:

T7-S1: () éh::.... então você agrega mais valor ao que ele tá lendo... néh::... nesse agregar valor... você pode:: éh::....colocar mais um conceito... ou você pode contextualizar mais um pouco... ou colocar algum exemplo... ou colocar alguma prática que acontece em determinada área ou alguma organização...

T1-S2: Com isso...após néh::: néh::: essa série de exercícios é possível fazer uma análise néh::: digamos que diagnóstica de como está a situação de cada um...e...se:: preciso for::néh::: faça a revisão caso o conteúdo não atingi:::a META programada...e aí...néh::: após concluir o conteúdo... caso o conteúdo seja totalmente exposto...tem sempre o plano B...Néh::: não deixa o aluno a espera...então lança o plano B...caso o plano B ainda for insuficiente tem que ter o C...

T12-S3: Pode...pode perguntar se eles entenderam... se tem alguma dúvida quanto ao vocabulário...se eles tão (lá)...além de... () caso tenha alguma dúvida...pode...depois após ouvir a música e também responder...então...eles gostam MUITO de cantar....aí pode pedir a eles que cantem essa música e em alguns momentos você vai lá e reduz o volume do som ((risos)) e deixa eles cantarem sozinhos.

T16-S4: Não... É muito difícil... História do MT... então... é muito detalhe... Então o que é que eu faço...Pra essa formação de Guia em Turismo... éh:::...eu pontuo...você pontua... *o que tem que ser destacado pra que eles possam contar... porque a habilidade que eles precisam ter é contar a história... o recorte da história pra um determinado momento... néh:::... então você sempre tem que lembrar disso...Não é a aula de história somente...Você vai tentar sempre trazer a realidade dele....senão fica muito...assim....*

A realidade da Educação Profissional, como visto na contextualização inicial desta tese compreende uma organização curricular que limita o trabalho do professor a apenas algumas horas. O conteúdo é distribuído em competências e habilidades de acordo com a proposta do Ministério da Educação⁸⁷, porém não de forma integrada, cada competência recebe apenas uma determinada carga horária e algumas têm uma ênfase prática muito maior. Disto decorre certa angústia e a preocupação dos professores em assegurar que essa aprendizagem ocorra de forma satisfatória.

As ETEs da rede estadual convivem com vários casos de manifestação e conflitos organizados por alunos que não conseguiam estabelecer um diálogo com seus professores e também com a gestão educacional. Na grande maioria dos casos, eles consideravam que o que era ensinado em sala não os habilitaria a exercer a função profissional que o mercado exigiria deles quando formados, especialmente o domínio de algumas técnicas específicas de determinadas formações⁸⁸.

A hipótese então é de que tal angústia e preocupação estão implícitas nas temáticas percebidas com mais facilidade nos textos dos sujeitos 1, 2 e 4 que são responsáveis pelas competências dos núcleos mais especializados de conhecimentos teórico-práticos dos cursos da área de Gestão, Informática e Turismo. Entretanto, S3 também revela essa

⁸⁷ Cf. também o Regimento Interno, que expressa em seu texto: “Art. 72 – O Currículo dos cursos de Educação Profissional oferecidos pela Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de ...consiste no conjunto de valores sociais, culturais e científicos desenvolvidos dentro e fora da Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, visando o desenvolvimento de competências, habilidades e à interação do educando com a sociedade, para a consecução dos objetivos educacionais, observando dentre outros, os seguintes princípios:

- I. Estar organizado por competências;
- II. Apresentar pertinência das competências com as exigências do processo produtivo em suas funções e subfunções;
- III. Ter clareza nos enfoques pedagógicos e metodológicos que assegurem a atuação do discente como agente ativo do processo ensino-aprendizagem;
- IV. Atender os princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização”.

⁸⁸ Cf. trabalho de Barbosa (2008), supra citação no capítulo 1.

preocupação quando se trata da área de ensino de língua portuguesa, pois não é como o trabalho desenvolvido nas outras escolas onde já teve experiência ou tem trabalhado atualmente:

T35-S3: Bom... *depende da competência... mas a maioria delas exige a produção de texto...E você pode inicialmente... já que dentro da produção de texto também tem a produção oral. Eu na primeira aula...geralmente eu levo revistas VEJA aí eu explico pra eles a questão técnicas de oralidade...como conversar em público... o que fazer... o que não fazer... linguagem verbal... não verbal... fazer com os braços as mãos... e após isso então entrego a eles as... algumas revistas... eles leem...escolhem uma matéria pra depois então apresentar dentro de um tempo de 3 minutos.*

a) Outros aspectos do trabalho como a atribuição das aulas e a hora atividade:

T31-S3: Não. Somente à noite. Se você quiser...como você dá aulas pra outras turmas pode ser que algum período à tarde você venha dar aula na manhã ou pela tarde. *No início do ano letivo é preenchido um ponto onde você deixa as opções de horário pra trabalhar...*

T23-S3: *Você não tem mais aula... mas tem que cumprir hora atividade já que você só trabalha à noite... fazer as 20 horas à noite.*

T30-S4: Olha... *dentro da área de Turismo... você pode ter essa possibilidade de definir mais ou menos antes porque vocês são três professoras... né... dentro da área... daí o planejamento foi todo de vocês...então... existe uma (...) uma afinidade com as competências.* Não é uma coisa imposta... mas tem alguns outros professores que... por N fatores... problemas... enfim... a gente sabe que existe uma sazonalidade na Educação Profissional... aí ele fica sabendo às vezes de um dia pra outro...Néh:::...aí ele não tem o tempo pra planejar e tal... mas comigo nunca aconteceu... Bom... dentro da área de Turismo nunca aconteceu...

O sujeito 3 trata especificamente do caso da hora atividade como aspecto relevante em relação ao seu contrato de trabalho que estipula 20 horas semanais a serem cumpridas. Recentemente, o trabalho de Figueiredo (2013) apresentou um estudo sobre a gestão da hora atividade no contexto das ETEs estaduais de Mato Grosso. De acordo com a autora seus resultados revelaram a “ausência de organização e planejamento destas atividades, assim como o distanciamento da atuação do gestor”, isto referindo-se não somente ao contexto local das ETEs, mas no âmbito estadual. Por essa razão, sua pesquisa reforça a necessidade de ofertar um plano de ação educacional apropriado visando mudanças expressivas quanto à “própria cultura organizacional”, tendo em vista que unicamente

“normativas e orientações não possibilitam a efetividade da implementação das diretrizes propostas”.

O relato de S4 foi o que mais apresentou temáticas externas aos procedimentos das aulas, abordando a relação com colegas, a importância do contato direto com a Coordenação Educacional na preparação das atividades dentro e fora da escola, a preocupação em se manter informado a respeito do que ocorre na Educação Profissional e Tecnológica, isso talvez pelo fato de que se trata de um sujeito engajado que conduz pesquisas acadêmicas e participa como membro do quadro efetivo ativamente na rotina do trabalho com a EPT em diversos aspectos.

T4-S4: Mas daí você vai lá e aí você... primeiro lugar... dê uma olhada no Diário Oficial pra ver se... o que que aconteceu néh::...com relação à própria secretaria e algumas publicações que surgem você precisa tá sabendo o andamento da Educação Profissional.

Relembramos o que Bronckart (2008) afirma sobre os chamados pré-construídos que são da ordem dos processos de educação informal, de educação formal e dos processos de transação social ou as interações cotidianas, processos estes que se manifestam na transmissão e reprodução desses pré-construídos. Percebemos isto especialmente no que se revelou acerca da tematização dos sujeitos nos textos de IAS, o que poderá ser confirmado nas discussões posteriores.

Quando analisamos os elementos do contexto físico e social, bem como as temáticas presentes nos discursos, verificamos que o ambiente humano é constituído não apenas de elementos físicos como também das condutas de seus membros, organizados em atividades coletivas, no caso da nossa análise aqui, as atividades languageiras desses indivíduos em interação com o meio (trabalho educacional na EPT). Em situação de interação, os sujeitos adaptam e redefinem os pré-construídos coletivos, visando superar conflitos e fazer evoluir suas práticas e seus conhecimentos individuais acerca do que diz respeito à coletividade (BRONCKART, 2008, p. 114).

Trataremos mais adiante das implicações no campo enunciativo dessa tematização, mas antes torna-se necessário verificar alguns outros elementos referentes à organização interna dos textos de IAS.

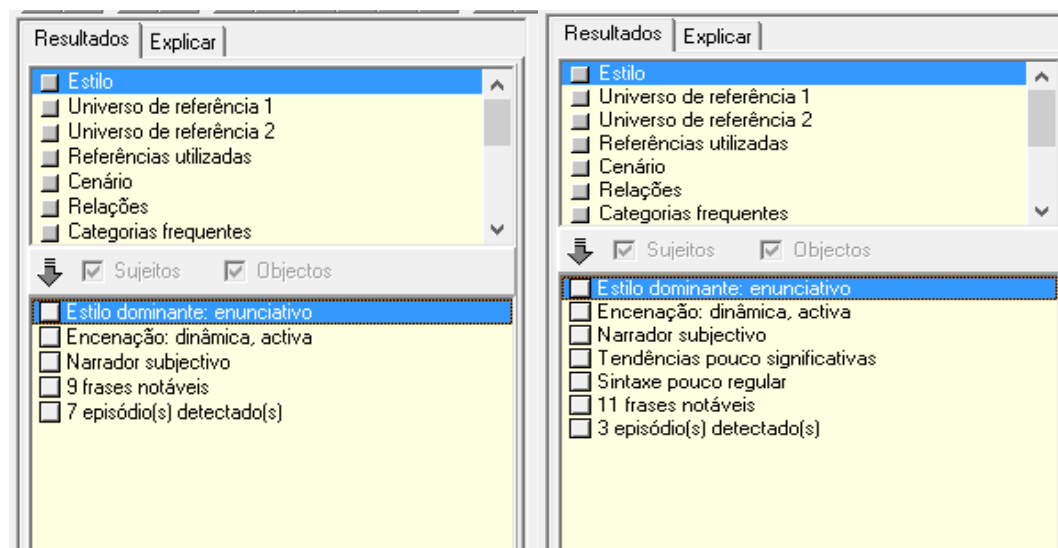
6.1.2 A arquitetura interna do texto de IAS

Em seus trabalhos no quadro teórico metodológico do ISD, Bronckart (2006, 2009) analisou muitos textos e propôs o esquema geral de arquitetura textual, o qual, conforme discutido anteriormente, exibe três níveis. No caso deste trabalho, devido à extensão dessa parte do corpus, o recorte concentra-se apenas na primeira etapa das instruções ao sócia, sendo a parte dos comentários reflexivos utilizada para confirmar alguns aspectos levantados na análise da primeira parte, principalmente ao que se refere à semântica do agir.

6.1.2.1 O plano geral, os tipos de discursos e a sequencialidade do texto

Os dados fornecidos pela análise desenvolvida no *software Tropes* revelaram as seguintes configurações gerais dos textos de IAS:

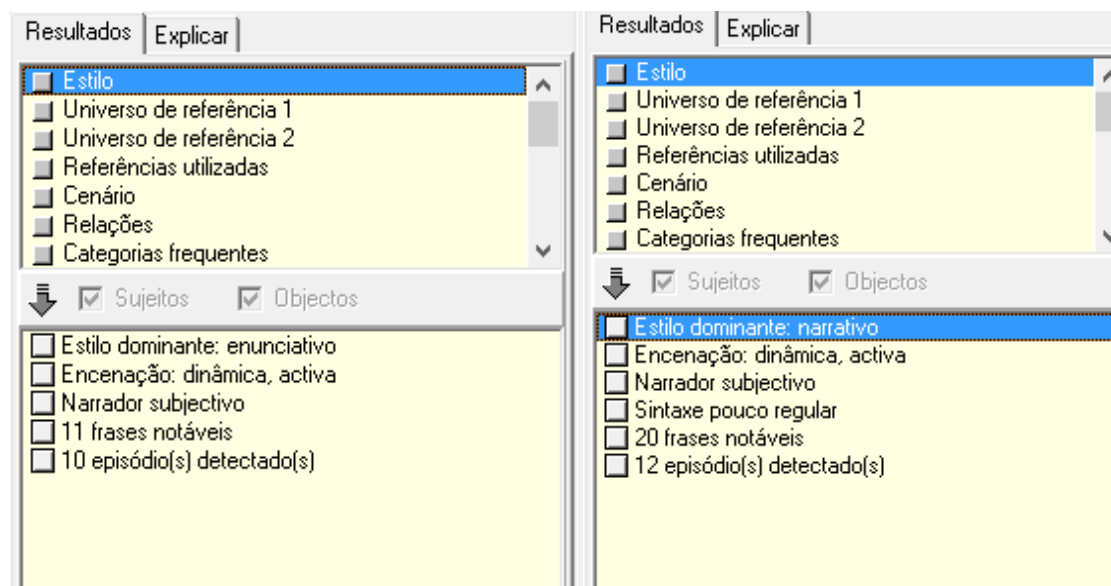
Figura 29 – Estilo do texto IAS- Sujeitos 1 e 2 respectivamente



De acordo com as figuras 29 e 30, assim como percebido na tematização dos textos, em relação ao estilo predominante, verifica-se que o sujeito 4 se diferencia das demais produções. Conforme os resultados exibidos pelo *Tropes*, o estilo enunciativo, o qual estabelece uma relação de cumplicidade ou revela um ponto de vista, está presente nos

textos de S1, S2 e S3. O estilo narrativo, dominante no texto de S4, envolve aquele que conta uma história num dado momento, num certo lugar.

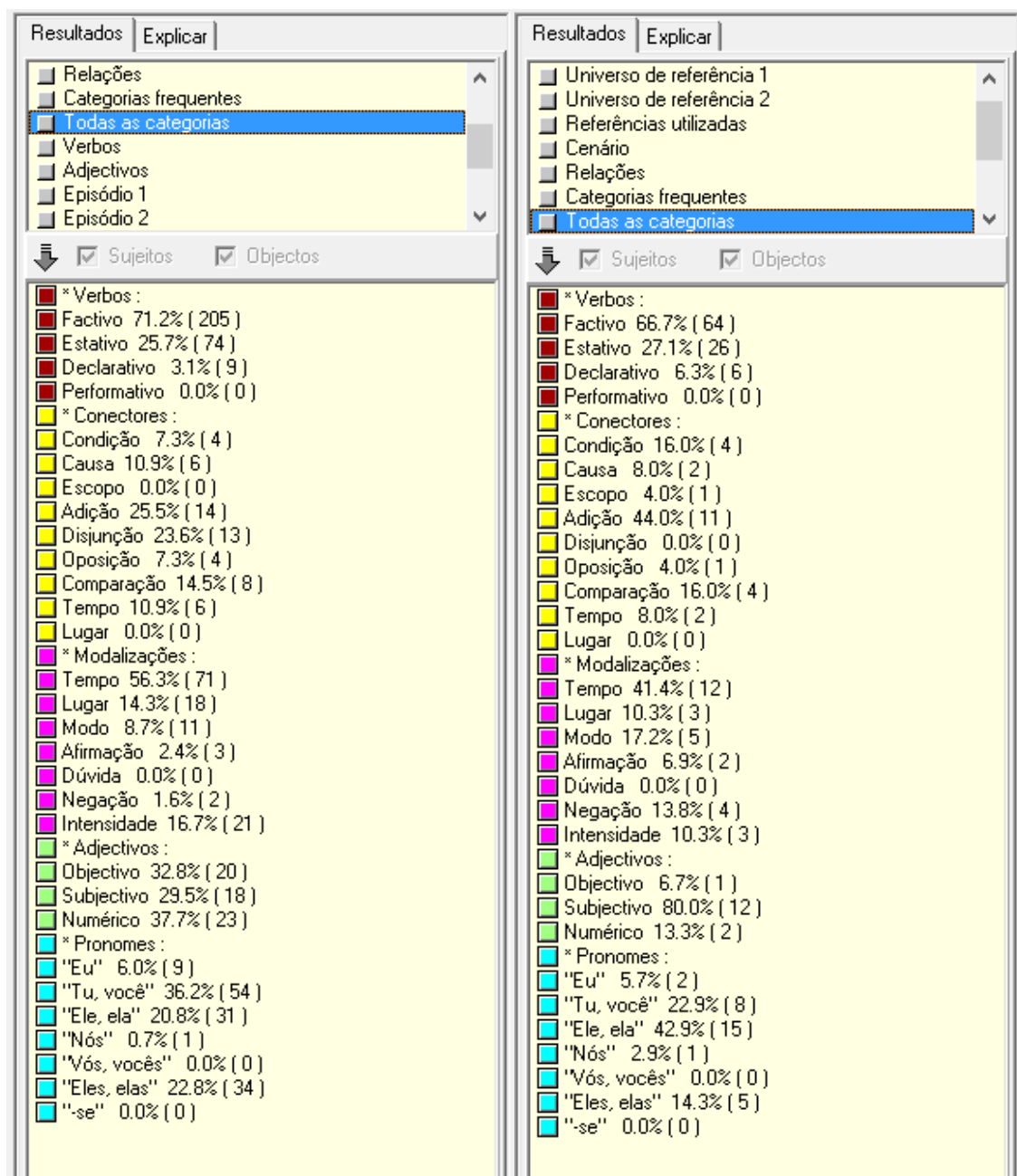
Figura 30 – Estilo do texto IAS- Sujeitos 3 e 4 respectivamente



As categorias gramaticais presentes nos textos e a estrutura sintática são os parâmetros principais que levam o programa a analisar os tipos predominantes nos textos. As categorias de palavras frequentes e o estilo de texto são obtidos através da comparação da distribuição da frequência de ocorrência das categorias observadas no texto com as normas de produção linguísticas. Estas normas foram derivadas a partir do estudo de um grande número de textos diferentes na construção das etapas de funcionamento do programa.

A figura 31 demonstra que nos sujeitos 1 e 2 encontramos predominância de ocorrências de verbos de ação seguidos por verbos que indicam estado, o número de conectivos de adição supera os que indicam comparação e causa. Sobressai-se o uso do conectivo de disjunção no sujeito 1.

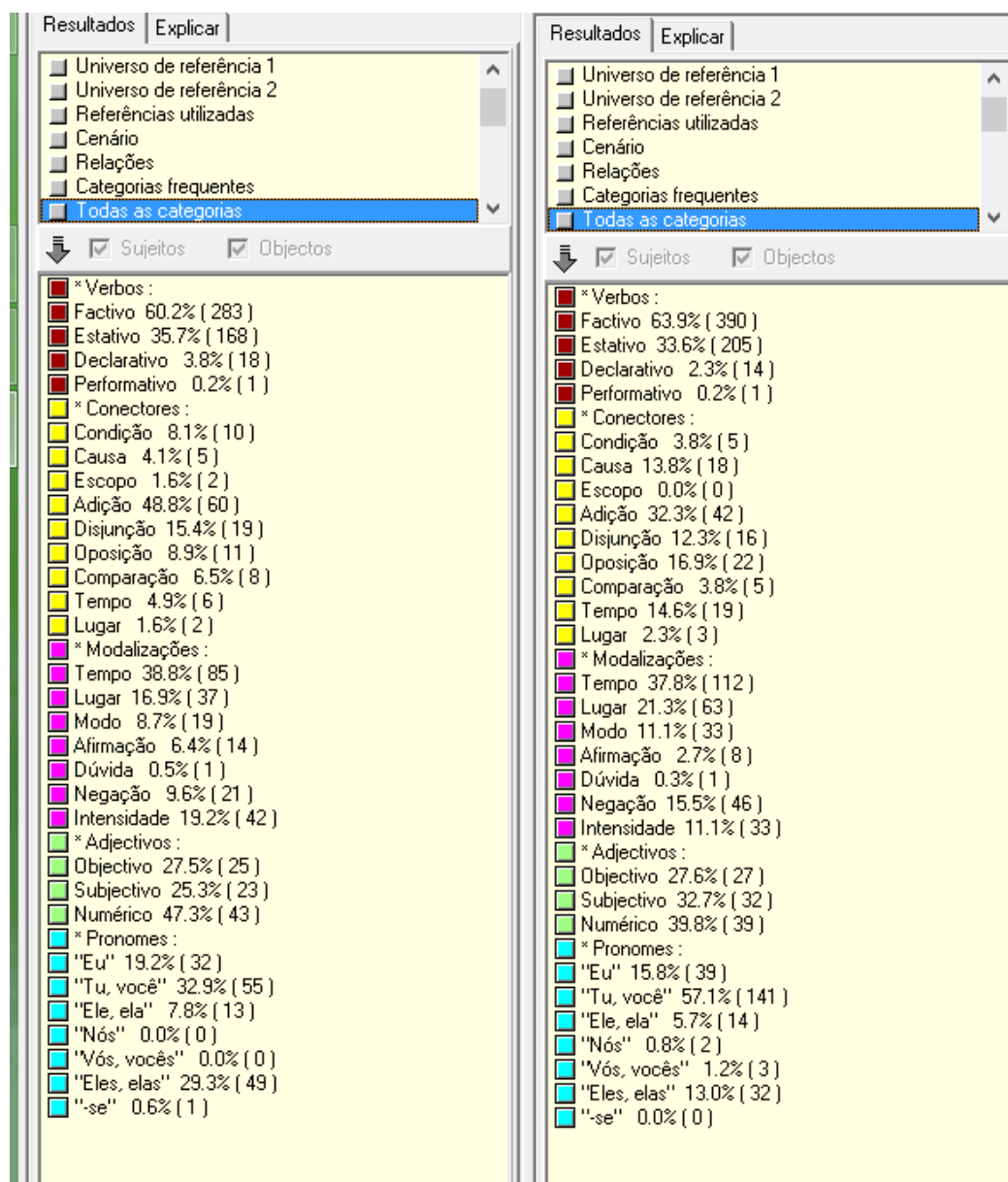
Figura 31 – Categorias gramaticais do texto IAS- Sujeitos 1 e 2 respectivamente



Vejamos os dados de análise dos sujeitos 3 e 4, revelados na figura 32, como o programa identifica as categorias gramaticais presentes no texto. O que se destaca na análise do texto de S4 é o número de verbos (factivos 390 e estativos 205), mas também os conectivos que indicam tempo (19) e as modalizações que indicam tempo (112). A figura traz todas as categorias presentes nos textos de IAS dos sujeitos 3 e 4. Devido às

ocorrências de temporalização em S4 e a densidade verbal do texto explica-se a tendência do programa em classificá-lo como texto narrativo. Entretanto, as análises nos moldes do ISD propõem uma nova classificação, por isso consideraremos a princípio a distribuição dos termos nas categorias gramaticais.

Figura 32 – Categorias gramaticais do texto IAS – Sujeitos 3 e 4 respectivamente



É possível ainda verificar os universos de referência presentes nos textos. Por isso elencamos quatro figuras ilustrativas, a saber 33, 34, 35 e 36, nas quais foi selecionado apenas o universo 2 por tornarem-se visíveis termos do campo semântico de organização do ensino (aula (s), aluno(s), professor (es, as)), bem como aspectos temporais no uso de substantivos ou advérbios que os indicam.

Figura 33 – Universo de referência 2 – Sujeito 1. Termos encontrados no Tropes

The image shows a software interface with two main panes. The left pane, titled 'Resultados' and 'Explicar', contains a tree view of categories. The right pane, titled 'Excertos' and 'Ficheiros', displays a list of terms found in the text.

Left Pane (Resultados):

- Estilo
- Universo de referência 1
- Universo de referência 2**
- Referências utilizadas
- Cenário
- Relações
- Categorias frequentes
- ☒ Sujeitos
- ☒ Objectos
- 0044 tempo
- 0031 organização_do_ensino**
- 0024 razão
- 0012 habitação
- 0011 existência
- 0011 acção
- 0008 ordem
- 0007 espaço
- 0005 movimento
- 0004 circunstâncias
- 0003 documentação
- 0003 meios_de_comunicação
- 0003 vontade
- 0003 inteligência
- 0002 domínio_e_submissão
- 0002 quantidade
- 0002 causalidade
- 0002 livro
- 0002 estados_de_ânimo
- 0001 o_ser_humano
- 0001 percepções
- 0001 indústria_mecânica
- 0001 meio_natural
- 0001 refeições
- 0001 organização_de_empresas
- 0001 mensagem
- 0001 equipamentos
- 0001 higiene
- 0001 instituições_de_ensino
- 0001 hardware

Right Pane (Excertos):

- + você vai se dirigir à sala dos **professores**... pegar todo seu material... livros...
- + o material que você preparou pra **aula**... como estudos de caso... Éh::
- + se dirigir até a sala dos **professores** porque você vai ter que chegar::
- + vai aguardar a chegada dos **alunos**... bem como dá o sinal pra entrada na sala de **aula**...
- + A partir do momento que deu o sinal... de preferência pra dar uma motivação pros **alunos**...
- + você vai ficar na porta da sala... pra cumprimentá-los... esperar eles chegar...
- + até mesmo (a partir daí) começar a memorizar os **alunos** que são frequentes ou faltantes...
- + já pra abordar na **aula**... enquanto isso os **alunos** vão... vão chegando...
- + Você vai perceber que eles já estão quase todos em sala de **aula**...
- + Geralmente:: no primeiro momento néh:: você vai cumprimentá-los e vai enfatizar a questão das faltas...
- + e coloca isso no final/no início da **aula**... T3-S1: Passado esse momento...
- + fazer uma introdução da **aula** do dia... que que você vai abordar... qual que é o objetivo dessa **aula**...
- + e aí: você já vai começando com os conceitos sobre o assunto... nesse momento a pesquisadora constata certo problema na máquina digital.
- + geralmente quando são as quatro **aulas**... os dois primeiros momentos... as duas primeiras **aulas** antes do intervalo é conceito...
- + contextualização... exemplos néh... no caso como você vai tá usando recurso da TV...
- + que tem aqueles **alunos** que eles se expressam mais... então geralmente dá uma parada...
- + mas os dois primeiros momentos da **aula** é isso aí... então os **alunos**...
- + aqueles que eu tenho (hoje) em sala... eles mesmos então) a partir do momento que começa conceito...
- + você tem com o **aluno**... terminado esse momento de intervalo, eles retornam pra sala de **aula** e aí
- + você já vai coloca: a atividade pra eles... Então... aproveita que aquele assunto ainda tá fresco na memória...
- + vejo a quantidade de **alunos** e colocá um questionário compatível pra no mínimo ser uma dupla...
- + eu já coloco um grupo maior de **alunos** que daí eles debatem uma questão...
- + quando tem os **alunos** mais ágeis... néh:: que tem um domínio melhor...
- + que aquele **aluno** que tá devagar... aquele que tá mais devagar você... achega mais até ele...
- + que era pra ser dita nas duas primeiras **aulas** e ele abordou ali na hora...
- + porque no final você vai fazer uma avaliação com esses **alunos**... então vai contar muito a frequência deles...
- + você pode até abordar no final da **aula** se ele vai ter algum questionamento... se ele tem alguma dúvida para o dia seguinte...
- + Sempre no final da **aula**... se porventura tem um espaço maior você faz o fechamento daquela ideia do dia...
- + daí os **alunos** saem você vai pra sala dos **professores**... guarda o seu material...
- + Se já tiver que tirar uma xerox ou pesquisar um material... você já fica na biblioteca...
- + você já tá praticamente com sua **aula** preparada... É isso...

Figura 34 – Universo de referência 2 – Sujeito 2. Termos encontrados no Tropes

The screenshot displays a software interface with two main panels. The left panel, titled 'Resultados' and 'Explicar', contains a tree view of categories. Under 'Universo de referência 2', a list of terms is shown, each with a checkbox. The term '0009 organização_do_ensino' is selected. Below this list, there are checkboxes for 'Sujeitos' and 'Objectos', both of which are checked. The right panel, titled 'Excertos' and 'Ficheiros', displays a list of text excerpts. Each excerpt starts with a blue icon and contains the word 'alunos' or 'aula' in blue, indicating a match with the search criteria.

Resultados | Explicar

- ☐ Estilo
- ☐ Universo de referência 1
- ☒ **Universo de referência 2**
- ☐ Referências utilizadas
- ☐ Cenário
- ☐ Relações
- ☐ Categorias frequentes

☒ Sujeitos ☒ Objectos

- ☒ **0009 organização_do_ensino**
- ☒ 0008 existência
- ☒ 0006 tempo
- ☒ 0005 espaço
- ☒ 0003 razão
- ☒ 0003 o_ser_humano
- ☒ 0002 direito_internacional
- ☒ 0002 habitação
- ☒ 0002 acção
- ☒ 0002 língua
- ☒ 0001 domínio_e_submissão
- ☒ 0001 condições_e_organização_do_trabalho
- ☒ 0001 causalidade
- ☒ 0001 inteligência
- ☒ 0001 ordem
- ☒ 0001 fontes_e_ramos_do_direito
- ☒ 0001 higiene
- ☒ 0001 movimento
- ☒ 0001 demografia_e_população

Excertos | Ficheiros

- repassa para os **alunos** o conhecimento...depois...lança pra eles um desafio
- + não deixa o **aluno** a espera...então lança o plano B...caso o plano B ainda for insuficiente tem
- + lança pra eles como será a próxima **aula**...fazer com que eles se preocupem...
- + na próxima **aula**...eu vou estudar sobre esse assunto...e também é importante néh::
- + se vir na próxima **aula**...vai ser em vão porque ele vai falar...
- + vou fazer o que na sala de **aula**? aquele assunto eu vou usar em que::?
- + ao final da **aula**...néh::simplesmente...fechar a **aula** com uma frase...
- + uma frase...néh::para motivar os **alunos** continuarem e::a todos diz o famoso tchau...
- + isso aí

Figura 35 – Universo de referência 2 – Sujeito 3. Termos encontrados no Tropes

Resultados

Explicar

Estilo

Universo de referência 1

Universo de referência 2

Referências utilizadas

Cenário

Relações

Categories frequentes

Sujeitos

Objectos

0055 tempo

0051 língua

0029 organização_do_ensino

0018 europa

0013 espaço

0013 habitação

0012 música

0011 existência

0010 o_ser_humano

0009 acção

0007 documentação

0006 relação

0006 corpo_humano

0006 razão

0005 quantidade

0005 vontade

0004 instituições_de_ensino

0004 circunstâncias

0003 administração_pública

0003 ciências

0003 país

0003 meios_de_comunicação

0003 plantas

0003 notícia

0003 comercialização

0003 produção

0002 américa_do_sul

0002 hardware

0002 aparelhos_acústicos

0002 mamíferos

0002 tratamento_da_informação

0002 ordem

0002 domínio_e_submissão

0002 livro

0002 colaboração

0001 maneiras_de_agir

0001 sentimentos

0001 transporte_terrestre

Excertos

Ficheiros

e depois disso vai na sala de **professores** e aguarda o sinal às 19 horas.

+ que é a sala de Vendas (**Curso** Técnico em Vendas) e você vai se apresentar...

+ a sua formação e como você vai trabalhar com os **alunos**...e vai começar ensinando a eles o alfabeto da língua espanhola...

+ você tem **aula**...Então pode antes...Tem que agendar...então...temos 3...geralmente 4 turmas a noite...

+ Faço perguntas para os **alunos**? T12-S3: Pode...pode perguntar se eles entenderam...

+ a noite toda a minha **aula** ou só...só meio período? T17-S3:

+ duas horas de **aula**...P.: Termina e sai caminhando...T18-S3:

+ Aí pra encerrar a **aula** como que eu faço? T20-S3: Pra encerrar a **aula**...

+ você pode deixar uma atividade complementar de tarefa...eles podem pesquisa...já tendo um pouco mais de contato com a língua também...

+ pra trazer pra próxima **aula** então...uma notícia(da internet...do jornal El País...

+ trazer e tentar explicar também na próxima **aula** essa notícia para turma. P.:

+ Você vai pra sala dos **professores**...toma uma água...um café...P.:

+ E eu tenho outra **aula** depois ou não...eu tenho que ficar aqui a noite toda?

+ Você não tem mais **aula**...mas tem que cumprir hora atividade já que você só trabalha a noite...

+ Você pode preparar a sua **aula**...pode planejar o que vai fazer na **aula** seguinte...

+ além da tarefa que deixou...você tem liberdade de fazer qualquer outra coisa...acessar emails...

+ planejar **aulas** de OUTRAS unidades também...P.:Uhummm...aí...Preparar material...

+ como você dá **aulas** pra outras turmas pode ser que algum período a tarde

+ você venha dar **aula** na manhã ou pela tarde. No início do ano letivo é preenchido um ponto onde

+ Que dia que eu tenho quatro **aulas**? Eu tenho quatro **aulas**? T32-S3:

+ Sim. Tem dias que você tem quatro **aulas** P.:Então eu vou pra sala dos **professores**

+ e volto pra sala? T33-S3: Sim...P.:E é igual a **aula**

+ ou é outra **aula** nesse dia? T34-S3: É diferente...é outra turma.

+ Então...outra matéria língua portuguesa...tem que trocar o chip também...risos)) P.:

+ Se for com língua portuguesa...o que que eu faço com a **aula** de língua portuguesa?

+ T35-S3: Bom...depende da competência...mas a maioria delas exige a produção de texto...

+ Eu na primeira **aula**...geralmente eu levo revistas VEJA aí eu explico pra eles a questão técnicas de oralidade...

+ Isso seria uma **aula** de língua portuguesa...T36-S3:(Usaria...uma hora para explicar...

+ senão na outra **aula**...no outro dia...P.:Seria isso então...muito obrigada...

Figura 36 – Universo de referência 2 – Sujeito 4. Termos encontrados no Tropes

Resultados | Explicar

- Estilo
- Universo de referência 1
- Universo de referência 2**
- Referências utilizadas
- Cenário
- Relações
- Categorias frequentes

☒ Sujeitos ☒ Objectos

- 0059 organização_do_ensino**
- 0045 tempo
- 0030 acção
- 0023 espaço
- 0023 existência
- 0017 o_ser_humano
- 0016 ordem
- 0014 razão
- 0013 habitação
- 0013 história
- 0008 causalidade
- 0007 relação
- 0007 maneiras_de_agir
- 0006 meios_de_comunicação
- 0005 domínio_e_submissão
- 0005 lazer
- 0005 circunstâncias
- 0005 movimento
- 0005 América_do_sul
- 0004 hardware
- 0003 educação
- 0003 tratamento_da_informação
- 0003 documentação
- 0003 assembleia
- 0003 leitura
- 0003 conversação
- 0003 quantidade
- 0003 percepções
- 0002 conceitos_psicológicos
- 0002 demografia_e_população
- 0002 aparelhos_acústicos
- 0002 corpo_humano
- 0002 ensino
- 0002 sistema_da_comunicação
- 0002 livro
- 0002 instituições_de_ensino
- 0002 dinheiro
- 0001 artes_visuais

Encontrei 0059 equivalentes para "organização_do_ensino", neste texto.

267/2706

(Substantivo)

Excertos | Ficheiros

como a **aula** é amanhã...na verdade a sua **aula** é só à noite...mas você precisa vir aqui num período.

- Normalmente eu venho de tarde ou depois de noite. Então de tarde você tem que estar aqui 13 horas.
- de lá você vai pra sala dos **professores**...Éh:::chegando cedo é melhor porque você vai pegar um lugar mais agradável...com mais tranquilidade
- pra você preparar sua **aula** que você vai dar...por exemplo...na semana que vem de História de Mato Grosso...
- que foi dado na **aula** passada...pra ver o que que ficou de pesquisar...o que ficou de pesquisar...
- só que a resposta dos **alunos** não deu pra você dar continuidade...então você vai ter
- apostila para **aluno**. Você pode fazer...por exemplo...uma apostila...uma matriz...
- na sua programação da sua **aula**...você quer fazer alguma coisa diferenciada...ou...
- você volta de novo na Coordenação e conversa com a **professora**(, que é outra turismóloga...
- pra sala dos **professores**. E lá você documenta...registra...faz o projeto...
- da **aula** néh:::de campo...da visita que você vai fazer...P:
- Existe um modelo de **aula** de campo...um de visita técnica. Inclusive...
- você precisa também conversar com os **professores**...néh:::a partir do segundo horário que entra do intervalo...
- quem está na sala dos **professores**...Daí você vai pra casa...Vai...
- e aí a sua **aula**...na verdade...é no segundo horário...então você tem um tempo de ir pra sala dos **professores**...
- Se você quiser revisar alguma coisa...ótimo...mas não é interessante...então...
- Minhas **aulas** são sempre metade do período...ou muda...tem **aula** a noite toda?
- T11-S4: Não...As vezes tem **aula** a noite toda...então quando acontece isso é
- porque tem algum vídeo que vai passar...néh:::e como a gente programou pra amanhã...
- pra você dar **aula** de História do MT...é só no segundo horário...
- se fosse no primeiro horário ou as duas **aulas**...ou normalmente tem uma dinâmica...
- que os **alunos** trabalham. Néh:::Mas isso aí também é avisado naquele modelinho...
- Dada sua **aula**...Éh:::(Pausa) você quer orientações específicas dentro da sala ou...
- Da sala de **aula**...que que eu faço lá dentro. T13-S4: Ok...
- você não perder muito tempo na **aula**. Então se...a **aula** começa as nove...
- nunca lembro porque quando toca o sino então você já é condicionado pelo sino néh:::
- quando você começa a ver o movimento do **professor** já saindo da sala você já pode entrar pra preparar seu material (pausa).
- Quando os **alunos** retomam...quando eles retomam néh:::se eles não retomam
- pra assistir a **aula**...E aí você começa primeiro...eu nunca...eu não faço chamada porque
- eu já conheço os **alunos**...então...assim...eu já olho quem
- até pra saber quem tava na primeira **aula**...segunda **aula**...por que tem que ficar avisando isso...
- tem que ser liberado...os **alunos** são liberados pra sair daqui...tem uma fichinha se não os **alunos** não conseguem sair daqui...
- Éh:::eu no final da **aula**...faço como se fosse...eu leio os nomes dos **alunos** que
- eu escrevi...aí eles mesmos já falam: Óh:::fulano não tá mais aqui...
- saiu...então já vou anotando que eles tavam na primeira...segunda **aula**...
- do segundo período...Relembro...depois desse momento que eu registro...eu relembro...
- você tem que relembra...Éh:::o que que foi dado na **aula** passada...
- fala...porque a História de MT...eles estão com uma dificuldade muito grande de memorização...
- então você faz o esquema da **aula** passada...pergunta pra eles o que que eles lembram...
- da sua **aula**. Apresenta o tema:##Bom gente...vocês viram esse tema
- Não é a **aula** de história somente...Você vai tentar sempre trazer a realidade dele...
- o que que ficou marcante pra ele naquelas **aulas**...naquela **aula**...P: A avaliação é exercício...
- pergunta oral? T20-S4: Pergunta oral...pergunta oral...nessa **aula** específica...néh:::
- Éh:::E aí...até então depois que você verifica isso...pede pra que eles providenciem uma atividade de pesquisa pra
- que eles possam entrar na **aula** seguinte...que vai ser amanhã...quer dizer no outro dia...
- você precisa estipular pra **aula** de...do dia e pra **aula** do outro dia...
- até pra você direcionar...P: O encadeamento das **aulas**...T21-S4:
- Exatamente...então na verdade é isso...terminada a **aula**...10 e meia eles já tão assim...

De acordo com Bronckart (2006) em uma situação de ação em linguagem, ao produzir seu texto, o agente recorre às representações que ele construiu para si, isto é, as representações referentes aos elementos do contexto de produção, seja no aspecto físico como no sociossubjetivo (papéis sociais do enunciador, dos destinatários), representações sobre a própria situação vivida e os conhecimentos disponíveis ao agente a respeito da temática do texto. Sobre esse último elemento, Bronckart (2006) explica que a temática expressa no texto passa pelo acesso do agente ao que ele considera “macroestruturas semânticas elaboradas sobre um determinado domínio de referência e disponíveis na memória” do agente produtor.

Logo, os universos de referência ilustrados nas figuras 33, 34, 35 e 36 de análise do *Tropes* nos revelam um pouco sobre essas representações dos sujeitos de pesquisa nesta produção que tem a participação da pesquisadora, cada um em seu papel social conforme afirmado. Percebemos termos do universo da organização do ensino alinhados com outros referentes ao espaço e ao tempo nas relações humanas, sendo este elemento decorrente do tipo de discurso predominante mobilizado no texto e seu conteúdo temático.

De modo complementar, entre todas as categorias elencadas, merecem destaque os substantivos que indicam tempo e situam as ações elencadas nos quatro textos de instrução ao sócia. Por essa razão os termos encontram-se resumidos no quadro 30:

Quadro 30 – Substantivos que indicam tempo no universo de referência 2 dos sujeitos

Sujeitos	Substantivos que indicam tempo	Ocorrências
S1	Momento, intervalo, início, dia, período, hora, minutos	44
S2	Dia, noite, tarde	06
S3	Semana, horas, minutos, dia, momentos, hora, tarde, manhã	55
S4	Período, mês, dia, semana, horas, tarde, noite	45

Esses dados iniciais apontados pelo *software* nos indicam quais as unidades e estruturas linguísticas que se relacionam com o planejamento geral dos sujeitos nesta dada situação de linguagem. O nível mais profundo que envolve a infraestrutura do texto revela os tipos de discurso mobilizados e suas formas de articulação. Os tipos de discursos traduzem os mundos discursivos, nesse processo de semiotização que organiza as relações

entre coordenadas do mundo vivido pelo sujeito-agente, com a situação de ação na instrução ao sócia e com os mundos coletivos.

Ao nos voltarmos para o quadro dessas coordenadas, abordado anteriormente no capítulo 2 deste trabalho, relembramos que o conteúdo temático verbalizado nas IAS pode apresentar distanciamento (ordem do NARRAR) ou proximidade (ordem do EXPOR) com o mundo ordinário. Isto significa tentar compreender como se comportam as categorias das unidades linguísticas em relação ao plano global do texto.

Observados alguns dados, especialmente as categorias nominais, veremos também a categoria pronominal. O número de ocorrências dos pronomes no *Tropes* forneceu alguns dados, os quais foram confirmados no *AntConc*, gerando o seguinte resultado referente ao uso das categorias pronominais (quadro 31):

Quadro 31 – Ocorrências de pronomes no *AntConc*

SUJEITOS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS NO TEXTO DE IAS						
	EU	VOCÊ	ELE ELA	VOCÊS	ELES ELAS	NÓS	DELES DELAS
S1 ⁸⁹	08*	51**	18	0	30	01	03
S2	02	07	0	0	05	0	0
S3	31	50	03	0	40	0	07
S4	37	140	11	03	30	02	0
TOTAL	78	248	32	03	105	03	10

Chegamos ao ponto em que é possível definir os discursos mobilizados pelos sujeitos como da ordem do EXPOR dialogado com ocorrência de sequências alternando no discurso interativo as sequências injuntivas em primeiro plano. A implicação se caracteriza na interação verbal pelo uso de unidades linguísticas que se referem aos personagens-agentes da interação (me, eu, seu, você). Nesse caso, a interação é favorecida pelo próprio

⁸⁹ (*) O *Tropes* considerou que o pronome ME inclui-se como “eu”, por isso no *AntConc* há 08 ocorrências e não 09.

(**) O *Tropes* considerou que o pronome você inclui-se como “te”, por isso no *AntConc* há 51 ocorrências e não 52.

formato do procedimento que é a IAS, pois permite a alternância de turnos entre dois agentes em um espaço-tempo comum.

As unidades que se referem aos participantes-protagonistas da interação, ao espaço da interação e ao momento da interação, com “estatuto dêitico”, requer que os parâmetros da situação linguageira sejam conhecidos previamente.

Exemplos:

T1- P.: Então tá...amanhã *vou te* substituir...

T1-S1: Então...*seu* primeiro passo quando *você* chegar na escola...no estabelecimento...*você* *vai se dirigir* à sala dos professores...pegar todo *seu* material... livros...diário de classe... *seu* caderno de anotações... o material que *você* preparou pra aula... como estudos de caso... Éh:...como...como...o questionário por exemplo...De lá *você* *vai se dirigir* até a sala dos professores porque *você* *vai ter que chegar*:: uns 20 minutos antes, assinar seu ponto...

T5-S3: após esse tempo né...*você* explicando como são as letras...sempre pondo um pouco mais de ênfase naquelas que são diferentes... tanto a pronúncia como a forma também...*Quer que eu detalhe* alguma coisa mais sobre o alfabeto?

P.: Éh:::...*eu* preparo antes o material pra levar pra sala... ou o quê? *Faço* pesquisa ou *tenho* livro?...

T6-S3: Então...*Eu vou te dar esse livro* aqui que tem o alfabeto e tem algumas atividades que *você* *vai trabalhar na sala*....e...aí *você* tem que pegar o pincel também... não pode esquecer que o nosso quadro usa pincel não é giz.

T1-P: (...) Então *eu vou te* substituir amanhã e *você* tem que *me* falar o que *eu* preciso fazer pra *te* substituir.

T1-S4: Tá...como a aula é amanhã... na verdade a *sua* aula é só à noite... mas *você* precisa vir aqui num período. Normalmente *eu venho de tarde* ou depois de noite. Então de tarde *você* tem que estar aqui 13 horas. Primeiramente *você* vai lá... assina sua folha de ponto no horário que *você* chegou... Se *você* chegar de repente um pouquinho atrasada tem que ser no horário que *você* chegou...

P: *Eu* preciso trazer *meu* computador...

T4-S4: O ideal é... porque...na verdade... pra *você* preparar sua aula que *você* *vai dar*... por exemplo... na semana que vem de História de Mato Grosso...são muitos recursos que *você* *vai utilizar*: vídeo...

Salienta-se também a ocorrência de um futuro perifrástico (formado pelas unidades ir + infinitivo dos verbos), conforme salientamos nos exemplos anteriores (sublinhados).

Segundo Bronckart (2009), outros elementos que fazem parte do discurso interativo remetem ao espaço e ao tempo, descritos no quadro 28, também anáforas pronominais. Vejamos dois exemplos dessas anáforas:

T5-S1: (...) um grupo maior de *alunos* que daí *eles* debatem uma questão...

T16-S3: vai sorteá-*las*...elas tão dobradas...vai sorteá-*las*... e aí ao final quem conseguir ter as cinco... você confere e aí você vai perguntar pra *essa pessoa* o significado assim que ela tem ou não. *Se ela souber*...então...*ela* ganha um pirulito...

Além disso, reconhece-se o emprego de auxiliares de modo (poder) e também aqueles com valor pragmático (querer, dever, ser preciso), os quais se sobressaem nos exemplos:

T6-S1: de repente *você pode*... conforme ele vai falando... você vai anotando ...néh::...

T20-S3: Pra encerrar a aula... *você pode* deixar uma atividade complementar de tarefa...*eles podem* pesquisa...já tendo um pouco mais de contato com a língua também... pra trazer pra próxima aula então... uma notícia

T9-S4: Isso tudo no período da tarde... Quando você... na sua programação da sua aula... *você quer fazer* alguma coisa diferenciada... ou... *você quer fazer* alguma dinâmica *ou pensar* mais pra frente numa possível visita técnica...

P: Essas...quando *eu quero então fazer* as aulas fora da escola eu peço antes autorização pra sair... E se for toda a carga horária só aula fora... *eu posso fazer*?

T28-S4: Nunca vi isso acontecer... de alguma forma *você vai ter que estar aqui*...

T19-S4: Exatamente... Eles estão com dificuldade de reconhecer História do Brasil... que é necessária e leitura também... de compreensão do que que é....então *você precisa sentar* com calma... *você precisa explicar* de uma outra forma mais direcionada... Feito isso... você retoma como a turma novamente...

Na infraestrutura textual, considerando a organização das sequências é possível identificar a predominância das injuntivas, como:

T2-S1: A partir desse momento você já vai começar a *ligar os equipamentos... televisão:...data-show...colocar o pendrive... já selecionar {colocar} já preparar o material* que você já deixou... já pra *abordar na aula...*

T6-S1: de repente *você pode...* conforme ele vai falando... você vai anotando ...néh::...

T20-S3: Pra encerrar a aula... *você pode* deixar uma atividade complementar de tarefa...*eles podem* pesquisa...já tendo um pouco mais de contato com a língua também... pra trazer pra próxima aula então... uma notícia

Os exemplos se referem a rotinas práticas de sala de aula que caracterizam o trabalho docente: fazer anotações sobre as dúvidas dos alunos e questionamentos e deixar uma tarefa complementar ao finalizar uma aula. Mas há também momentos mistos de sequências explicativas, pois a partir de uma constatação inicial o agente percebe uma problematização (um como, um porquê) que o leva à explicação propriamente dita, culminando numa resolução e conclusão. Observemos alguns segmentos:

T1-S2: e também é importante néh:: *você falar...que você vai falar sobre isso...mas também mostrar pra ele qual que é o objetivo... em que ele vai usar aquele conteúdo no seu dia a dia...porque a pessoa só aprende o que gosta...só aprende o que lhe interessa...e se você...e se você...por exemplo o aluno não tem interesse pela matéria...com certeza o aluno se vir na próxima aula...vai ser em vão porque ele vai falar... vou fazer o que na sala de aula? aquele assunto eu vou usar em que:: ? agora quando você repassa para o aluno olha:: isso aqui assim visto você vai usar nesse aspecto...nesse...nesse...o que vai ser usado no seu dia-a-dia...*

T6-S4: NÃO... *Pode mudar de um dia pro outro. Néh::...então você tem que ficar de olho nisso daí... Porque a sua disponibilidade é à noite e à tarde... então... quando tem alguma coisa a mais eles te avisam com antecedência.* ((pausa)) *Aí depois que você verificou tudo isso... email tal...aí você vai verificar o que que foi dado na aula passada... pra ver o que que ficou de pesquisar... o que ficou de pesquisar... o que que ficou de..éh::: avaliação pra você dar uma continuidade. Embora você tenha aquela programação que foi estipulada. Éh:::...verificado isso você vai reprogramar sua atividade... Por que às vezes... o que tá programado é uma coisa... só que a resposta dos alunos não deu pra você dar continuidade... então você vai ter que retornar algumas outras coisas... então...*

O sujeito 2 abre um momento para explicitar uma dada situação: você está ministrando certo conteúdo, mas os alunos não se interessam. Isto é porque você precisa deixar claro para eles os objetivos da aula. O aluno só vai se interessar pela aula se houver

uma relação entre o que é visto em sala com o seu dia a dia. A solução para esta situação é você dizer ao aluno de forma clara e explícita como ocorre essa relação, o que deixa implícitas as questões que compreendem o saber associar a teoria e a prática.

Quanto ao exemplo do sujeito 4, ele apresenta uma situação em que o horário das aulas está em processo de organização, mas o sócio não pode trabalhar no período da manhã. Assim, caso ocorra uma alteração de última hora, diante de uma programação que já estava previamente estabelecida e planejada, então, surge a necessidade de reprogramar a atividade. As respostas dos alunos a uma dada situação também podem fazer com que o programa seja modificado. São possíveis soluções para as problemáticas colocadas e a explicação do sujeito-instrutor, entre procedimentos que devem ser necessariamente seguidos.

Para finalizar o que foi observado na camada do nível enunciativo dos textos analisados convém mencionar os elementos que incidem sobre os modalizadores presentes nos enunciados, retornando aos pressupostos teóricos de Machado (2009) e Bronckart (2009). Neste caso veremos como as proposições das diversas instâncias são reconfiguradas no texto dos professores, a partir de suas representações particulares dentro dos parâmetros dos mundos formais de conhecimentos.

Vejamos como ocorre a interação dos elementos que constituem o texto a partir da análise dos mecanismos de textualização.

6.1.2.2 Os mecanismos de textualização

No nível organizacional, considerando a infraestrutura dos textos de IAS, passamos a analisar os mecanismos de textualização (a coesão nominal e verbal e a conexão), os quais permitem vislumbrar a coerência entre os diversos segmentos que constituem o texto. Os elementos de coesão nominal e verbal permitem identificar os actantes fundamentais no panorama do texto e a forma como as representações sobre eles vão sendo construídas na progressão temática. Aliás, Machado e Bronckart (2009) ressaltam que esses mecanismos não são considerados neutros no que diz respeito à construção dessas representações, isto é, “a repetição de uma mesma unidade lexical, seu

apagamento ou sua substituição por um sinônimo ou por um pronome não tem o mesmo valor” (*op. cit.*, p. 57).

Em seções anteriores mostramos os elementos pronominais e os casos das substituições e anáforas nas ocorrências descritas no quadro dos pronomes. Verificamos que essas substituições se referem aos alunos, isto é, os pronomes (ele, eles) se relacionam em sua maioria aos termos “aluno” e “alunos”. Entretanto, esses termos explícitos também são utilizados diretamente 13 vezes pelo sujeito 1, 4 vezes pelo sujeito 2, 2 vezes pelo sujeito 3 (quem mais recorreu aos pronomes) e 7 vezes pelo sujeito 4.

Interessante que os sujeitos 2 e 4 preferem utilizar o artigo definido “o (s)” aluno (s) o que nos leva a refletir sobre a função desta determinação: trata-se do aluno de EPT, daquele contexto específico, mas não necessariamente daquela turma ou curso, pode ser de qualquer eixo.

Exemplos:

T1-S2: (...) por exemplo *o aluno* não tem interesse pela matéria...com certeza *o aluno* se vir na próxima aula...vai ser em vão porque ele vai falar... vou fazer o que na sala de aula? Aquele assunto eu vou usar em que:: ? Agora quando você repassa para *o aluno* olha:: isso aqui assim visto você vai usar nesse aspecto...nesse...nesse...o que vai ser usado no seu dia-a-dia (...)

T12-S4: (...) Noturno... QUANDO dá pra fazer no final de semana... aí tem que ser no sábado ou domingo... que *os alunos trabalham*. Nêh:: (...)

Outro termo que merece ser discutido é o uso do substantivo “material” para se referir aos artefatos e instrumentos de trabalho do professor. Todos os sujeitos mencionam o termo em seus textos. Para S1, material se refere a instrumentos que foram apropriados em sua prática: os livros que usa, o diário de classe, o caderno de anotações e os estudos de caso. Para S2, material se refere ao conteúdo da aula, lembrando o termo muito comum ‘matéria da aula’. Uma hipótese talvez seja o fato de que S2 trabalhe com alunos do curso de informática, estando em contato com equipamentos e programas na maior parte do tempo, todos os recursos (artefatos e instrumentos) fazem parte desse contexto: seu diário de classe é digital, seu conteúdo está na rede virtual dos alunos, a sala que utiliza possui um *Datashow* permanente. Logo, material é o “conteúdo” propriamente dito.

Em S3, material se refere ao livro, pincel de escrever na lousa, atividades, mas também pode ser (e ele prefere nomear ao invés de usar o termo) preparar aula, planejar aula, a tarefa dada, a apostila. S4, entretanto, relaciona o termo material aos instrumentos “tecnológicos” que fazem parte de sua prática: slides produzidos para apresentação, vídeos, arquivos de texto e recortes de textos, equipamentos eletrônicos e mídias diversas. Caso estes não funcionem ou algo ocorra, então o sujeito 4 recorre ao que denomina como “material alternativo”, isto é, voltar aos recursos mais “tradicionais” como textos impressos, textos escritos na lousa da classe, etc.

Essas informações nos conduzem ao estilo individual de cada um na realização das atividades, na forma como seu agir se realiza e nas representações diversas (sobre a quem se dirige seu agir, ao objeto do agir e aos instrumentos que fazem parte desse agir) que cada sujeito construiu para si dentro do contexto que compartilham nas escolas estaduais de EPT.

Em outro dado relacionado aos conectivos, o *software AntConc* apresentou os seguintes resultados:

Quadro 32 – Ocorrências mais relevantes de conectivos no AntConc

SUJEITOS	E	OU	MAS	PORQUE	POR EXEMPLO
S1	14	13	4	6	2
S2	11	0	1	2	1
S3	61	20	11	1	4
S4	43	17	19	13	4
Total	129	50	35	22	11

Ora, é evidente que há diferenças na extensão de cada texto, considerando que cada sujeito-instrutor selecionou aquilo que pensou ser relevante nas suas orientações. Quando houve espaço para interferências da pesquisadora, algumas questões para explicitar determinada orientação foram realizadas. Contudo, observando o quadro 32 há uma tendência que persiste na análise comparativa dos 4 textos analisados. Primeiro, é preciso notar o uso da conjunção aditiva que liga especialmente orações, envolvendo um encadeamento e uma sequenciação de ações, como nos exemplos:

Sujeito 1

T2-S1: (...) você vai cumprimentá-los *e* vai enfatizar a questão das faltas(...)

T5-S1: (...) eles abordarem *e* expor essas ideias (...)

Sujeito 2

T1-S2: (...) estudar sobre esse assunto...*e também* é importante...com base no que você repassou anteriormente (...)

Sujeito 3

T4-S3: (...) passa na lousa letra a letra *e* vai comentando uma a uma (...)

T6-S3: (...) *E* aí você começa a escrever(...)

T8-S3: (...) *E*...após isso então...peça (...)

Sujeito 4

T8-S4: (...) solicita *e* eles providenciam(...)

T9-S4: (...) pra sala dos professores... *E* lá você documenta (...)

A conjunção alternativa conecta principalmente orações, mas também pode ser usada para unir sintagmas nominais de um mesmo predicado ou complemento verbal. Observa-se que sua função no texto faz parte do processo de sequenciação e encadeamento, como nos fragmentos a seguir:

Sujeito 1

T7-S1: (...) colocar algum exemplo...*ou* colocar alguma prática(...)

T6-S1: (...) *ou* justificar...*ou* colocar sim *ou* não (...)

Sujeito 3

T4-S3: (...) são masculinas *ou* femininas (...)

T6-S3: (...) o mapa que tem na biblioteca *ou* então você pode desenhar(...)

T8-S3: (...) falar *ou* pode colocar uma terceira vez (...)

Sujeito 4

T9-S4: (...) você reforça *ou* não (...)

T14-S4: (...) você quer fazer alguma dinâmica *ou* pensar mais pra frente (...)

A conjunção “mas” surge como elemento de contraste de ideias, opondo duas informações no interior dos períodos desenvolvidos nos turnos, exceto pelo sujeito 2 que a utiliza uma única vez com valor aditivo. A seguir alguns exemplos:

Sujeito 1

T5-S1: (...) estudo de caso com o mesmo foco...*mas* com pensamentos...com ideias diferentes (...)

T6-S1: (...) muitas vezes ele tem dúvida...*mas* ele num coloca...daí na hora eu ele tá explicando que você percebe que ele realmente não entendeu (...)

Sujeito 3

T20-S3: (...) é uma sugestão *mas* eles podem ter outros (...)

Sujeito 4

T3-S4: (...) eles funcionam...*mas* assim...muito lento (...)

T14-S4: (...) você dá continuidade daquilo que você planejou...*mas* sempre por tópicos

T22-S4:(...) você libera...*mas* você tem que justificar (...)

O termo “porque” sempre aparece como conjunção explicativa (indicando explicação ou justificativa) ou causal (indicando razão, motivo). Machado & Bronckart (2009) afirmam que ele pode ser classificado como um organizador que associa funções como segmentação, de responsabilização enunciativa e de orientação argumentativa.

Vejamos os exemplos:

Sujeito 1

T1-S1: (...) até a sala dos professores *porque* você vai ter que chegar...uns 20 minutos antes (...)

Sujeito 2

T1-S2: (...) *porque* a pessoa só aprende o que gosta (...)

Sujeito 3

T8-S3: (...) chama-se espanhol *porque* é a língua da Espanha... a língua castelhana ...igual na Argentina... Uruguai... qualquer país Hispano hablante (...)

Sujeito 4

T30-S4: (...) você pode ter essa possibilidade de definir mais ou menos antes *porque* vocês são 3 professoras (...)

T9-S4: (...) você tem que preparar coisas desafiantes *porque* essa competência é muito teórica (...)

É pertinente ressaltar que, conforme Machado e Bronckart (2009), nos usos de termos como o “mas” e o “porque” é possível identificar argumentos que pertencem a outras vozes e o grau de oposição que se estabelece entre elas e a voz do autor do texto. Pode-se questionar, assim, de quem é a voz que diz que o professor deve chegar mais cedo ao trabalho? Ou, ainda, quem diz que o professor precisa trabalhar por tópicos? Ensinar coisas mais relacionadas à vida e à prática que os alunos vão exercer? Quem diz que você

não pode liberar seus alunos mais cedo, pois deverá ter uma justificativa plausível para isso? Voltaremos a essas questões na análise do nível enunciativo dos textos, a qual nos permitirá visualizar essa reconfiguração do agir docente pelos professores da EPT.

Até aqui constatamos uma leve semelhança entre as estruturas dos documentos analisados no capítulo 5 (com ocorrências dos mesmos conectivos, por exemplo) com a seleção lexical e as formas de organização das IAS, embora os discursos sejam totalmente diferentes (um implicado, outro não implicado). Provavelmente, tal fato esteja relacionado ao fato de que os textos pertençam a um mesmo eixo (EXPOR), além da presença das sequências injuntivas, as quais nos levam a entender de certo modo tais semelhanças. A questão que se coloca diz respeito às diferenças, nos aspectos como os agentes produtores são percebidos em suas produções, intenções, motivos e finalidades.

Alguns elementos merecem ser abordados, como o uso dos organizadores temporais (primeiro, no início, no final), de progressão (então – ora com valor de conjunção conclusiva ora com valor adverbial) e dêiticos espaciais (ali, lá, aqui), bem como o uso da preposição contraída informal “pra” (para – cujo valor muitas vezes indica finalidade ou objetivo de). Vejamos o quadro 33:

Quadro 33 – Outras ocorrências relevantes no *AntConc*

SUJEITOS	ENTÃO	PARA (PRA)	ALI	LÁ	FINAL – INÍCIO
S1	21	22	5	2	07
S2	01	03	0	0	01
S3	41	28	0	7	02
S4	42	56	3	9	05
Total	105	109	08	18	15

Exemplos:

Sujeito 1

T2-S1: (...) já selecionar {colocar} já preparar o material que você já deixou... já *pra* abordar na aula...enquanto isso os alunos vão...vão chegando (...)

T5-S1: (...) com ideias diferentes *pra* eles poderem contrastar uns com os outros...e eles abordarem e expor essas ideias (...)

T6-S1: (...) *então* geralmente dá uma parada...néh::...na sua explicação (...)

Sujeito 3

T8-S3: (...) após isso *então*...peça a eles (...)

T28- S3: (...) vai até a secretaria *pra* assinar o livro de ponto (...)

T29-S3: (...) tem um recadinho *lá* tem que sair onze horas (...)

Sujeito 4

T4-S4: (...) uma olhada no Diário Oficial *pra* ver se...o que aconteceu (...)

T6-S4: (...) pode mudar de um dia pro outro néh::...*então* você tem que ficar de olho nisso daí (...)

T7-S4: (...) *Então* tem que tomar esse cuidado (...)

T9-S4: (...) troca ideia com a coordenadora *pra* verificar da possibilidade (...)

Em relação ao sujeito 1 o uso do termo “para” indica uma finalidade, um objetivo implícito nas ações descritas, que orientam para a motivação das atividades empregadas em sala para estimular a aprendizagem dos alunos. Objetivos e intenções são percebidos no uso deste mesmo termo pelos sujeitos 3 e 4, nos exemplos apresentados. Quanto ao uso do “então” percebe-se o encadeamento das ações e a progressão do relato.

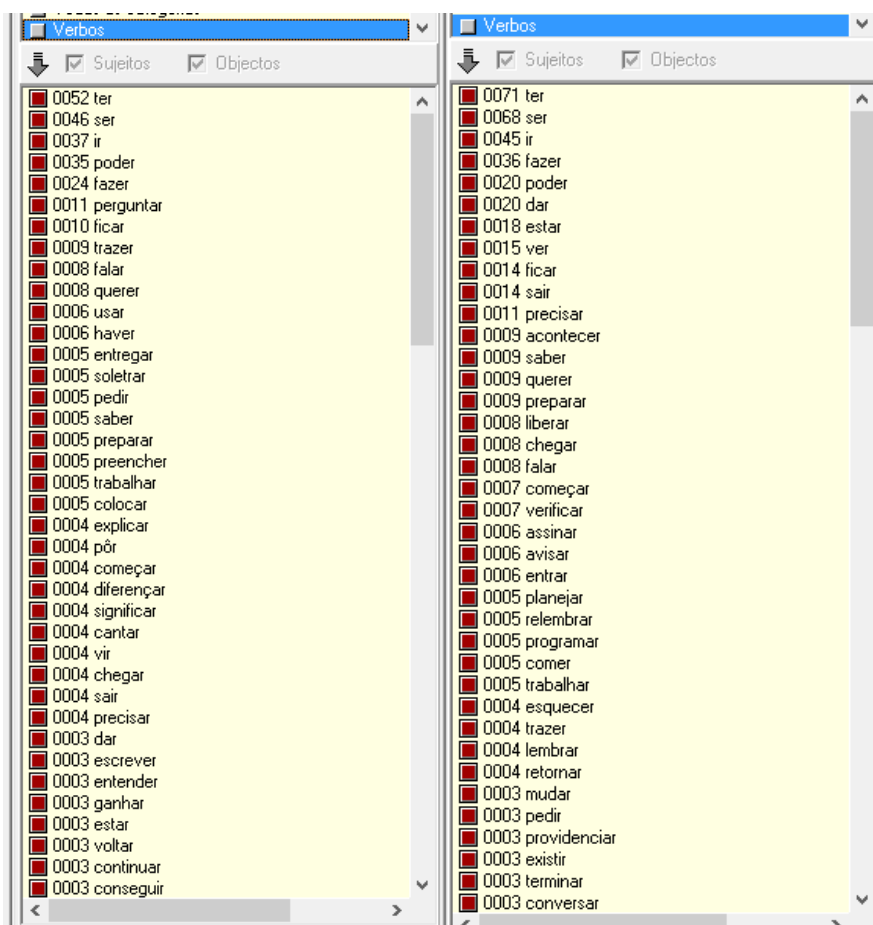
Enfim, retomando Bronckart (2009) esses mecanismos de coesão servem para marcar relações de dependência e/ou descontinuidade no interior das estruturas frasais, entre os predicados (realizados num sintagma verbal) e seus argumentos (realizados por formas nominais). Eles podem ser melhor observados no quadro das estruturas verbais que devemos analisar.

Os dados do *Tropes* apontam no cenário predominante dos textos quais são aquelas formas verbais que mais se sobressaem e suas ocorrências. Tais informações foram confrontadas no *software AntConc*, fornecendo-nos os quadros que foram agrupados por tempo e modo, de acordo com o campo semântico, pois os sujeitos poderiam recorrer a diferentes palavras mas com significações e efeitos de sentido semelhantes. Em ordem decrescente, primeiro identificamos as ocorrências principais elencadas pelo *Tropes*, divididos em duas figuras: a figura 37 trata dos sujeitos 1 e 2 e a figura 38 dos sujeitos 3 e 4. Os verbos que se destacam serão comentados nos quadros de confrontação de dados no *AntConc*.

Figura 37 – Verbos encontrados no *Tropes* nas instruções ao sócia S1 e S2

Verbos		Verbos	
Sujeitos		Sujeitos	
Objectos		Objectos	
☐ 0039 ir		☐ 0015 ser	
☐ 0024 ter		☐ 0012 ir	
☐ 0021 ser		☐ 0005 fazer	
☐ 0019 colocar		☐ 0005 ter	
☐ 0015 estar		☐ 0004 usar	
☐ 0007 dar		☐ 0003 repassar	
☐ 0006 poder		☐ 0003 lançar	
☐ 0006 começar		☐ 0003 falar	
☐ 0005 fazer		☐ 0003 alunar	
☐ 0005 deixar		☐ 0002 estar	
☐ 0005 chegar		☐ 0002 poder	
☐ 0005 ficar		☐ 0002 aprender	
☐ 0005 preparar		☐ 0002 ver	
☐ 0005 abordar		☐ 0002 chegar	
☐ 0004 tirar		☐ 0002 expor	
☐ 0004 vir		☐ 0002 começar	
☐ 0004 ver		☐ 0001 mostrar	
☐ 0004 entrar		☐ 0001 aguardar	
☐ 0004 perceber		☐ 0001 objectivar	
☐ 0003 ler		☐ 0001 motivar	
☐ 0003 fechar		☐ 0001 adquirir	
☐ 0003 falar		☐ 0001 programar	
☐ 0003 faltar		☐ 0001 tratar	
☐ 0002 cumprimentar		☐ 0001 adentrar	
☐ 0002 assinar		☐ 0001 planar	
☐ 0002 apresentar		☐ 0001 olhar	
☐ 0002 terminar		☐ 0001 preocupar	
☐ 0002 aproveitar		☐ 0001 precisar	
☐ 0002 dirigir		☐ 0001 cumprimentar	
☐ 0002 tentar		☐ 0001 convir	
☐ 0002 conseguir		☐ 0001 deixar	
☐ 0002 explicar		☐ 0001 dar	
☐ 0002 concordar		☐ 0001 atingir	
☐ 0002 pedir		☐ 0001 ambientar	
☐ 0002 partir		☐ 0001 continuar	
☐ 0002 agregar		☐ 0001 concluir	
☐ 0001 prestar		☐ 0001 dizer	
☐ 0001 precisar		☐ 0001 gostar	

Figura 38 – Verbos encontrados no *Tropes* nas instruções ao sócia S3 e S4



Conforme observado nas figuras anteriores, os três verbos com maior ocorrência no corpus da IAS foram: IR, TER e SER. Dessa maneira, os dados foram conferidos no programa *AntConc* e os quadros 34, 35 e 36 resumem as principais formas e os tempos verbais utilizados:

Quadro 34 – Verbo IR – dados dos programas *Tropes* e *AntConc*

Verbo IR no presente ou auxiliar do futuro	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	TOTAL
IR (infinitivo)	-	-	-	2	2
VOU	1	3	4	3	11
VAI	29	7	22	37	95
VÃO	8	1	6	1	16
VAMOS	1	0	3	1	5
IREMOS	0	1	0	0	1
TOTAL	39	12	35	44	130

Quadro 35 – Verbo TER – dados dos programas *Tropes* e *AntConc*

Verbo TER no presente ou pretérito	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	TOTAL
TER (infinitivo)	3	1	3	10	17
TENHO	1	0	7	1	9
TEM	18	4	34	56	112
TEMOS	0	0	2	1	3
TEVE	0	0	1	0	1
TINHA	0	0	1	0	1
TIVER	2	0	0	1	3
TIVEREM	0	0	0	1	1
TENHA	0	0	1	1	2
TENHAM	0	0	2	0	2
TOTAL	24	5	51	71	151

Quadro 36 – Verbo SER– dados dos programas *Tropes* e *AntConc*

Verbo SER no presente, pretérito ou futuro do pretérito	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	TOTAL
SER (infinitivo)	5	4	3	9	21
É	11	5	34	41	91
SÃO	3	1	10	7	21
ERA	1	0	0	0	1
FOI	0	0	0	6	6
FOSSE	0	0	0	2	2
SERIA	0	0	2	0	2
TOTAL	20	10	49	65	144

Nos casos verificados prevalecem os usos do presente, mesmo que alternando o modo indicativo e subjuntivo (neste último caso expressando dúvida, desejo, vontade ou uma ordem como nas formas ‘seja’, ‘venha’, ‘faça’, ‘queira’, ‘peça’, ‘traga’, ‘lança’). As formas são esperadas diante da estrutura do método de pesquisa, o formato da instrução ao sócia. O futuro pode ser marcado por uma locução (ir + infinitivo). Para estabelecer uma hipótese ou algo que deveria ocorrer foi utilizado o futuro do pretérito (seria) e uma condição de algo que também não ocorreu: o pretérito imperfeito do subjuntivo (fosse).

Vejamos dois exemplos retirados dos textos:

T4-S1: Bom...geralmente quando *são* as quatro aulas... os dois primeiros momentos... as duas primeiras aulas antes do intervalo *é* conceito...

contextualização...exemplos néh...no caso como você *vai tá usando* recurso da TV... do computador... então:... tem os slides, Néh:.....éh:: geralmente também *se você tiver o VÍDEO...* é bem interessante *também você já apliCA nos dois primeiros momentos...* CLARO néh:....que *tem aqueles alunos que eles se expressam mais...* então geralmente *dá* uma parada...Néh:.....na sua explicação porque eles *querem* comentar... eles *vão perguntar...* eles *colocam* o ponto de vista deles... mas os dois primeiros momentos da aula *é* isso aí...então os alunos... aqueles que *eu tenho* (hoje) em sala... (eles mesmos então) a partir do momento que começa conceito... que *COMEÇA* explicação:... eles *prestam* bastante *atenção* pra DAÍ eles entrarem com a visão crítica deles... se eles *concordam...* porque que eles concordam... *se discordam...* os dois primeiros momentos *é* isso...

T11- S3: Certo? Então após mostrar as línguas da Espanha... er:....com o auxílio do mapa ilustrativo...você *vai entregar* a eles...então... uma música pra *que eles tenham* contato...néh::: com a língua... (...) *possam* ouvi-la...Essa música é Para tu amor de... (...)...*é* uma música romântica...o grupo *é* formado por mulheres na maioria... então *eles vão gostar* da música...eles *podem ouvir* duas vezes a música pra preencher os espaços que tem...néh::: que *tem* que colocar aquelas palavras que faltam... Após isso *você faz* a correção na lousa e...perguntando (normalmente) pra eles qual que *é* a palavra...

T36-S3: (...) *Usaria...*uma hora para explicar...(...) que *é* uma hora pra se preparar...E depois...*se for* uma sequência de 4 horas *pode se aplicar* no mesmo dia...senão na outra aula...no outro dia...

Na interpretação dos dados compreendemos a relação entre o emprego dos modos e tempos verbais de acordo com a estrutura do discurso interativo. O agente-instrutor do sósia estabelece seu texto em segunda pessoa (você) e o sósia reafirma fazendo uso da primeira pessoa (eu). Assim, a ação está sendo descrita, mas ao mesmo tempo definida como uma atividade dirigida e situada que vai sendo desenvolvida em confronto ou encontro com a atividade do outro no cenário descrito. Entretanto, não é tão fácil analisar a questão da temporalidade no discurso interativo, pois há uma diversidade de parâmetros possíveis que abrangem ora um nível primário, ora o nível secundário. É justamente este nível primário que se revela uma complexidade muito superior do que nos outros tipos de discurso (BRONCKART, 2009).

Relembramos que este tipo de discurso encontra-se conjunto ao mundo ordinário do agente-produtor, mas ao contrário do discurso teórico o discurso interativo implica os parâmetros do ato de produção, mesmo que apenas alguns deles. Por isso, a duração do ato

de produção torna-se um parâmetro importante para a compreensão dos mecanismos de coesão verbal empregados.

Nos dados analisados, portanto, a temporalidade do ato de produção não é abordada em relação ao momento físico de produção, mas de uma representação deste, o que Bronckart (2009) chama de “duração psicológica adjunta”, a qual pode variar constantemente e além de se posicionar simultaneamente, pode se mostrar em um ponto de anterioridade (tempo verbal passado) ou posterioridade (futuro).

Assim, sustentamos, conforme explicado por Bronckart (2009), que no quadro do discurso interativo o presente, neste caso, pode marcar uma localização de simultaneidade em relação a uma duração adjunta ao ato de produção das instruções. Esse “presente de simultaneidade” pode se traduzir ainda na função de temporalidade secundária pelo encaixamento sintático (como visto no quadro dos conectivos) o qual pode se acumular com uma oposição entre tempos verbais simples e compostos na marcação de uma anterioridade relativa.

Mais adiante, veremos que esses movimentos no interior das instruções ao sócia também fazem parte, de acordo com as contribuições de Clot (2007) da caracterização da atividade de cada professor, na identificação das relações entre gêneros e estilos, pois o professor se coloca entre uma pré-ocupação existente, na tentativa de recriar atividades que prefiguram esse agir descrito na instrução ao sócia. Disto decorre uma afirmação interessante de Clot (2007, p. 194): “De fato, a atividade é uma relação de transfiguração entre o dado e o criado”.

Outras ocorrências observadas nas análises tratam sobre verbos indicando uma mesma ação, porém verbalizada de forma diferente como a abertura, o desenvolvimento e o fechamento das aulas.

No quadro 37, é visível a alternância entre termos que se equivalem semanticamente: falar, dizer, pontuar, expor, assim como os termos fechar, concluir, finalizar e terminar, pois revelam uma escolha lexical que caracteriza cada sujeito e podem ser comparadas com outras ocorrências como aquelas relacionadas ao planejamento das aulas e sua preparação, ou o uso dos artefatos simbólicos e materiais.

Quadro 37 – Verbos de ação relacionados ao início, desenvolvimento e conclusão da atividade – dados dos programas Tropes e AntConc

	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	EXEMPLOS
ABORDAR	5	0	0	0	abordar, abordarem, abordou
COMEÇAR	0	2	4	7	começar, começa
EXPLICAR	2	4	4	0	explico, explicando, explicar
DIZER	0	2	1	1	dizer, digamos
EXPOR	0	2	0	0	Exposto
FALAR	3	3	8	8	falar, fala, falando, falam
PONTUAR	0	0	0	2	Pontua
PERGUNTAR	0	0	10	0	pergunta, perguntar, pergunte, perguntando
FECHAR	3	2	0	1	fechar, fechando
CONCLUIR	0	0	4	0	concluir, conclui
FINALIZAR	0	0	0	1	Finalizar
TERMINAR	0	0	0	3	terminar, terminado
TOTAL	13	15	31	23	

Quadro 38 – Verbos de ação relacionados aos artefatos simbólicos e materiais – dados dos programas Tropes e AntConc

	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	EXEMPLOS
PREPARAR	5	0	5	9	Preparar, prepara, preparo, preparam
COLOCAR	19	0	5	2	Colocar, colocam, coloco
VER	0	0	0	15	Ver, vê, vejo, vi, virem
VERIFICAR	0	0	0	7	Verificar, verifica, verificou
REPASSAR	0	4	0	0	Repassa, repassou
TRABALHAR	0	0	5	0	Trabalha, trabalham
RELEMBRAR	0	0	0	5	Relembrar, relembro
TOTAL	24	4	15	38	

Como se verifica no quadro 38, o sujeito 4 possui um vocabulário bem diversificado (38 ocorrências), mas que ao mesmo tempo reforça o que tratamos a respeito da organização temática diferenciada deste texto de IAS. Em outro extremo, temos o uso do termo “repassar” pelo sujeito 2 em se tratando dos conteúdos a serem abordados em sala de aula. Além disso, enquanto o sujeito 1 se expressa recorrendo a ações sobre os detalhes da preparação e do desenvolvimento da aula (preparar e colocar esta ou aquela atividade), o seu caso surge como o único que não enfatiza a questão da *preparação* em seu texto. Voltaremos a alguns desses aspectos ao tratar dos comentários dos sujeitos no tópico final

destas análises. Acrescenta-se que, provavelmente, a interação entre a pesquisadora-sócia e o professor-instrutor realçou as escolhas lexicais durante o procedimento de IAS.

Finalmente, diante dos dados que foram apresentados é possível formar um aporte suficiente para o próximo nível de análise, a saber, o nível enunciativo tratado na próxima seção.

6.1.2.3 Os mecanismos enunciativos e as modalizações

A análise do nível enunciativo permite apreender a conservação ou a modificação de valores, através das marcas de pessoa e na manifestação do enunciador nesse agir representado (MACHADO, 2009b). Nesse nível, será necessário, portanto, retomar alguns dados que foram anteriormente exibidos a respeito das unidades linguísticas como os pronomes e advérbios com função dêitica (modo, lugar), paralelamente a outros dados que se referem às marcas de inserção de vozes e as modalizações nos enunciados.

Relativamente às marcas de pessoa explícitas nos usos das categorias de pessoa (eu, você, ele, eles) entende-se que o agir representado nas IAS coloca em foco um estatuto mais individual, ao mesmo tempo em que se revela um agir dirigido a outros (aos colegas, aos alunos, à gestão educacional, à instituição, à comunidade local). Por esta razão, ao mesmo tempo em que convive com seus objetivos, intenções e motivações, seu agir é submetido a sistemas de conhecimentos ou resoluções que interferem no curso desse agir. Em alguns enunciados, o professor assume não a posição de professor-instrutor, mas a posição da instituição ou de outras instâncias, revelando nas marcas de pessoa e aspectos do contexto em que se encontra inserido.

Para configurar sua ação, o instrutor traz ao cenário outros actantes e se remete a espaços dentro e fora da escola. O sujeito 1 menciona os alunos (13 ocorrências), a equipe escolar (1), o grupo (5 ocorrências que fazem referência a reunião de alunos para realização de uma atividade específica durante a aula), o aluno (1 – se refere ao caso do aluno que tem dificuldades em sua aprendizagem), além da “equipe escolar”. Não há referência direta aos seus pares, exceto pelo compartilhamento do espaço da sala dos professores.

O sujeito 2, diferentemente, utiliza-se do termo “pessoal” de uma forma genérica para se remeter aos alunos e menciona a equipe de trabalhadores com as expressões

“funcionário mais graduado ao funcionário da limpeza”. A ausência de actantes do conjunto da gestão escolar (diretor, coordenadores pedagógico e administrativo, etc.) talvez seja resultado do momento de instabilidade vivenciado na ETE 1 em que a equipe gestora não se encontra com um quadro completo, por isso não se tem uma equipe pedagógica, mas uma equipe escolar.

Os sujeitos 3 e 4, na ETE 2, ao contrário, trazem em seus textos um cenário que permite visualizar quase toda a equipe escolar. O sujeito 3 faz referência aos alunos, ao grupo (turma inteira de determinado curso), à secretaria escolar, à coordenadora pedagógica e ao seu coletivo de trabalho (mencionando um número de sete professores dividindo com ele o espaço da sala dos professores). Também aborda espaços como a biblioteca e até o estacionamento, como um panorama geral do ambiente em que convive.

O sujeito 4 traz a maior gama de referências sobre os actantes no cenário descrito: alunos, assistente de aluno, secretaria, coordenação pedagógica, coordenação administrativa, uma professora mais próxima de um conjunto de 3 colegas específicos de sua área dentro do coletivo de trabalho, outros professores (novatos), refere-se ainda ao professor específico que ministra aula no horário anterior ao seu. Usa termos genéricos como “algumas pessoas” ou “pessoa” (aluno genérico ou outro), como também termos específicos como “Guia de Turismo”. Esse universo mais rico em detalhes propiciado de um lado é resultado da interação com o sócio, mas, sobretudo, é resultado dos pré-construídos desses professores e das escolhas realizadas em sua ação de linguagem nesse momento de interação.

Como explicitado no embasamento teórico deste trabalho, o autor (ou autores, se considerarmos a pesquisadora) em cena são a fonte responsável por decidir entre as representações sociais, coletivas cristalizadas e/ou suas representações pessoais para construir seu texto. Essa responsabilidade pode ser transmitida a outrem no momento em que o sujeito se coloca como expositor na IAS, sendo possível captar o que são variantes e o que são regularidades dos mundos discursivos também reconhecidos como instâncias enunciativas.

Em certo ponto, nas seções anteriores, notamos algumas marcas de vozes que emergiam da análise dos segmentos dos textos. A hipótese a ser confirmada diz respeito às

interferências das prescrições estudadas no capítulo 5 e de que forma se manifestam nessas vozes.

Em primeiro lugar podemos notar a preocupação com as questões de cumprimento de carga horária e outras que fazem parte dessa relação entre contratante e contratado ou entre a instituição e o docente:

a) Assinar o ponto e cumprir a carga horária;

A voz da instituição prescreve que no trabalho do professor de EPT ele deve *cumprir* a carga horária de (x) horas semanais com *assiduidade e pontualidade*. Nos textos essa voz aparece representada da seguinte maneira:

T1-S1: Então...seu primeiro passo quando você chegar na escola...no estabelecimento...você vai se dirigir à sala dos professores...pegar todo seu material (...) De lá você vai se dirigir até a sala dos professores porque você vai ter que chegar:: uns 20 minutos antes, assinar seu ponto (...)

T1-S3: ... muito bem... quando chegar aqui (...) Entrando você vai virar...vai até a secretaria pra assinar o livro de ponto e depois disso vai na sala de professores e aguarda o sinal às 19 horas. P.: E eu chego antes:: Assim...Então... Quantos minutos antes? T2-S3: Pelo menos uns cinco minutos antes...

T23-S3: Você não tem mais aula... mas tem que cumprir hora atividade já que você só trabalha a noite... fazer as 20 horas à noite.

T1-S4: Tá...como a aula é amanhã... na verdade a sua aula é só à noite... mas você precisa vir aqui num período. Normalmente eu venho de tarde ou depois de noite. Então de tarde você tem que estar aqui 13 horas. Primeiramente você vai lá... assina sua folha de ponto no horário que você chegou... Se você chegar de repente um pouquinho atrasada tem que ser no horário que você chegou... P: Tem uma pessoa controlando ou a folha fica sozinha...T2-S4: Não... Tem sempre uma pessoa ali... Quando você chega cedo normalmente não tem... mas tem que marcar 13 horas... Antes disso não é permitido... Aí... de lá você vai pra sala dos professores... Éh:::; chegando cedo é melhor porque você vai pegar um lugar mais agradável... com mais tranquilidade aonde tem acesso à tomada... justamente pra você poder ligar o seu computador...

As prescrições não devem ser encaradas sob um ponto de vista negativo apenas, pois a existência de regras e procedimentos serve também para ancoragem da atividade a ser desenvolvida pelo trabalhador. A total ausência de prescrições não seria possível pois elas contribuem para a constituição de um elemento importante que caracteriza o “*métier*” que são as regras de ofício. Chegar com antecedência ao local de trabalho, por exemplo, faz parte não apenas do ofício de ser professor, mas de qualquer carreira. Entretanto, a falta de

assiduidade e pontualidade tem um impacto no coletivo de trabalho bem maior do que em algumas outras atividades profissionais.

No caso dos professores, o que causa incômodo e aparente conflito é a exigência e rigidez no controle da frequência do professor, pois sugere a necessidade de uma fiscalização e um monitoramento para garantir o cumprimento total da carga horária devida. Trata-se da questão da distinção entre a jornada de trabalho do professor e do corpo administrativo, a qual não se encontra bem resolvida na história da rede estadual, notando uma tensão no relato de S4:

T24-S4: Não...aí vai de você... só que assim...se você planejou até esse horário... fica até esse horário... você vai ter problema com a Coordenação pedagógica. (Silêncio)

Então...é uma orientação

P: Então... meu princípio geral é ficar até as onze...eu faço sempre...

T26-S4: Exatamente... No máximo você pode fazer assim... liberar dez pras onze... néh;:::...ce libera... mas você só vai poder sair da escola onze horas. Não esqueça de assinar o ponto...

P: Assino o ponto de novo...

T27-S4: De novo... Senão é cortado o ponto...

Neste sentido, há uma discussão em torno do trabalho que o professor executa antes, durante e depois de seu momento em sala de aula. Nota-se que a instituição, de um lado, considera que o docente é como qualquer funcionário que deve cumprir sua jornada de trabalho e o professor, por outro lado, sabendo das especificidades de sua atividade se sente injustiçado por ter que trabalhar além das horas que já dedica no espaço fora da unidade escolar e ainda ser obrigado a estar presente para que todos vejam simplesmente que ele está ali, como no relato dos sujeitos 3 e 4 os quais usam esse tempo para tratar de questões pessoais e de interesse particular, mas sempre no espaço da instituição. Senão, vejamos um deles:

T10-S4: Chegando lá por 4 e meia... 4 horas... na verdade... você já não consegue fazer tanto muita atividade que já tá todo mundo entrando e conversando com você... você precisa também conversar com os professores... néh;:::...a partir do segundo horário que entra do intervalo... já começa... 4... 4 e meia já começa encerrar o expediente. E aí você já se prepara... já fecha as coisas... 5 horas você sai... Só que não esqueça que você tem que assinar o ponto lá na Coordenação Administrativa... senão eles cortam ponto... Néh;:::...por que eles não sabem quem está na sala dos

professores... Daí você vai pra casa... Vai... descansa... lancha... VOLta pra cá. Sete horas você tem que assinar o ponto novamente...de novo...éh:::...e aí a sua aula... na verdade... é no segundo horário... então você tem um tempo de ir pra sala dos professores... Se você quiser revisar alguma coisa... ótimo... mas não é interessante... então... pode ver seus e-mails... algumas coisas particulares...

Esta tensão é evidenciada diante da ausência de propostas de formação continuada ou de acompanhamento pedagógico que sejam frutos da construção do próprio coletivo de trabalho, pautando-se nas suas necessidades e objetivos, respeitando as demandas desta modalidade específica de ensino⁹⁰.

b) Atenção ao planejamento, execução e avaliação das aulas e ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação às questões práticas que fazem parte da modalidade de educação profissional;

A voz da prescrição reafirma a necessidade do planejamento das aulas, a realização de aulas práticas, o desenvolvimento e a regência efetiva de conteúdos curriculares e extracurriculares dos cursos; organizar e realizar aulas práticas a partir das habilidades trabalhadas em sala de aula; preencher todos os documentos de registros de atividades e desempenho do aluno. Nos textos de IAS, essa voz se configura:

T2-S1: Geralmente:: no primeiro momento néh: ... você vai cumprimentá-los e vai enfatizar a questão das faltas...(né...) que eles têm uma porcentagem de frequência e vai colocar éh::: de repente um ponto que você percebeu néh:::.....chegar atrasado...

T7-S1: () éh:::... então você agrega mais valor ao que ele tá lendo... néh::... nesse agregar valor... você pode:: éh:::....colocar mais um conceito... ou você pode contextualizar mais um pouco... ou colocar algum exemplo... ou colocar alguma prática que acontece em determinada área ou alguma organização...

T10-S1: Dá o sinal... final... daí os alunos saem você vai pra sala dos professores... guarda o seu material... Se já tiver que tirar uma xerox ou pesquisar um material... você já fica na biblioteca... já observa ali se vai precisar de um livro... já deixa pra tirar xerox... já deixa tudo organizado pro dia seguinte a equipe já ter tirado a sua xerox e você já tá praticamente com sua aula preparada...

T1-S2: (...) faça a revisão caso o conteúdo não atingi:::a META programada...e aí...néh:: após concluir o conteúdo... caso o conteúdo seja

⁹⁰ Comprovado na Pesquisa de Figueiredo (2013). **Um estudo sobre a gestão da hora atividade do professor nas Escolas Técnicas Estaduais de Mato Grosso – SECITEC. Dissertação de mestrado, Juiz de fora.** Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – UFJF.

totalmente exposto...tem sempre o plano B...Néh:: não deixa o aluno a espera...então lança o plano B...caso o plano B ainda for insuficiente tem que ter o C...não tem como fugir (...) e se você...e se você...por exemplo o aluno não tem interesse pela matéria...com certeza o aluno se vir na próxima aula...vai ser em vão porque ele vai falar... vou fazer o que na sala de aula? aquele assunto eu vou usar em que:: ? agora quando você repassa para o aluno olha:: isso aqui assim visto você vai usar nesse aspecto...nesse...nesse...o que vai ser usado no seu dia-a-dia...

T25-S3: Você pode preparar a sua aula... pode planejar o que vai fazer na aula seguinte... além da tarefa que deixou...você tem liberdade de fazer qualquer outra coisa... acessar emails... planejar aulas de OUTRAS unidades também...

P.: Uhummm...aí...Preparar material...

T26-S3: Preparar material... apostila... caso você queira fazer apostila pra essa turma de Vendas...então...pode fazer também.

T9-S4: Isso tudo no período da tarde... Quando você... na sua programação da sua aula... você quer fazer alguma coisa diferenciada... ou... você quer fazer alguma dinâmica ou pensar mais pra frente numa possível visita técnica... aí...você volta de novo na Coordenação e conversa com a professora ((...))... que é outra turismóloga... éh::...aí você pode trocar algumas ideias com ela... verificar em que competência que ela tá... o que que ela vai trabalhar... ao mesmo tempo você troca ideia com a Coordenadora pra verificar da possibilidade dessa sua ideia dar certo...

Como dito alhures, não há como negar a diferença entre o ensino regular e o ensino técnico, pois o elemento da prática profissional se manifesta em todas as instâncias discursivas. Não é uma voz apenas da instituição imediatamente superior, mas também do grau mais elevado da hierarquia educacional que é o Ministério da Educação. Aliás, faz parte de uma política de governo o ensino voltado para o mercado de trabalho, diante da parceria entre dois grupos da sociedade: o empresariado e o governo, os quais apostam no desenvolvimento do país gerando mais empregos, renda e consequentemente aumentando o poder de consumo da população. Tudo isso foi objeto de ampla discussão em nossa contextualização inicial no primeiro capítulo desta tese.

As ETEs de Mato Grosso possuem em sua estrutura administrativa uma Coordenação de Integração em cada escola que trata justamente dessa relação entre a comunidade e os alunos e professores. Há um modelo de documento que é utilizado para o planejamento e a organização das visitas técnicas e atividades práticas, como detalha o texto de S4:

T9-S4: Feito isso... você volta:: pra sala dos professores. E lá você documenta... registra... faz o projeto... a solicitação da visita... da aula néh::: de campo... da visita que você vai fazer...

P: Tem modelo pra seguir?

T10-S4: Tem... Existe um modelo de aula de campo... um de visita técnica. Inclusive... se você quiser um dia... depois de planejado isso... verificar o local... néh:::... por exemplo... lá no Centro Cultural...éh:::...você já avisa a Coordenação Pedagógica que você vai sair... que no outro dia você não vai estar aqui e avisa também a Coordenação Administrativa... senão ela vai dar falta pra você.

Só que daí no outro dia você tem que entregar um relatório. Táh:::...éh::: Então é isso... acho que é uma orientação geral... Mas... pra cada competência que você vai planejar é muito diferente... Agora a gente tá falando de História do Mato Grosso... Quando eu for falar...quando você for trabalhar Cultura Indígena é uma outra realidade... você vai ter que precisar sair, ver terra indígena... ter contatos... Aí é muito fora... demanda você solicitar muito mais da Coordenação... autorização pra você sair...

Por fim, podemos notar ainda a voz do próprio professor que é evocada quando ele reproduz um discurso direto. É possível apreender que os professores sentem necessidade de manter um diálogo aberto com os alunos sobre suas escolhas didáticas e pedagógicas (muitas relacionadas a experiências anteriores vivenciadas), resultando em explicações e justificativas, cujos exemplos expomos anteriormente, no entanto é válido acrescentarmos outros:

T18-S4: de Guia de Turismo... Então... o que você tem que relembrar: *“Gente... não tô dando apostila... justamente... pra não configurar a história como um todo... Porque senão...são 28 horas... é muito pouco pra falar sobre a História de MT... Então... assim... o que que eles precisam saber (...)*

T3-S1: Passado esse momento:... você já vai entrar com o assunto... fazer uma introdução da aula do dia:... *que que você vai abordar... qual que é o objetivo dessa aula...* e aí: você já vai começando com os conceitos sobre o assunto...

T4-S3: Depois disso então após o sinal às 19 horas você vai até a sala 1 que é a sala de Vendas (Curso Técnico em Vendas) e *você vai se apresentar... vai dizer seu nome... a sua formação e como você vai trabalhar com os alunos...e vai começar ensinando a eles o alfabeto da língua espanhola...* Ao invés de entregar a eles uma folha completa... néh:::...sugiro que você passa na lousa letra a letra e vai comentando uma a uma... ao invés de escrever tudo de uma vez e depois comentar... *Então fala...normalmente fala...pergunta a eles se as letras em português são masculinas ou femininas...* no alfabeto... Alguns talvez têm dúvidas mas

são masculinas o A... o B e o C... e em espanhol todas são femininas : La A... La B... La C...como você já sabe...

Nota-se nesse exemplo de S4 uma ênfase na distinção entre seu objeto naquele momento e o objeto de trabalho de um professor de História no ensino regular (fundamental e médio). Evoca-se o conhecimento dos alunos daquela “História” que estudaram anteriormente, para essa nova formatação que faz recortes para atender às necessidades imediatas e ao perfil do curso de Guia de Turismo, assim, não são a mesma “História” e as expectativas e estratégias devem também ser diferentes.

Interessante que S3, igualmente, recorre aos conhecimentos anteriores dos alunos, como também recupera algumas regras do gênero da atividade docente ao entrar pela primeira vez em sala (apresentar-se, dizer seu nome e sua formação) antes de abordar o assunto da aula. Esses elementos de organização do procedimento da aula podem ainda ser verificados pelo exemplo de S1.

Um aspecto final da análise do nível enunciativo incide sobre os modalizadores presentes nos enunciados. Retornando aos pressupostos teóricos de Machado (2009) e Bronckart (2009), neste caso veremos como as proposições das diversas instâncias são reconfiguradas no texto dos professores, a partir de suas representações particulares dentro dos parâmetros dos mundos formais de conhecimentos.

As formas dos verbos analisados em seções anteriores nos permitem verificar a ocorrência das modalizações deônticas, marcadas pelos verbos: poder (63 ocorrências), mas sobretudo pela forma “ter que”:

*T10-S4: Só que daí no outro dia você tem que entregar um relatório.
Táh::...éh:::*

T6-S3: Então... Eu vou te dar esse livro aqui que tem o alfabeto e tem algumas atividades que você vai trabalhar na sala....e...aí você tem que pegar o pincel também... não pode esquecer que o nosso quadro usa pincel não é giz. E...aí você começa escrever então o alfabeto....

T10-S3: Sim... tem que ser agendado...e só faz agendamento na semana que você tem aula... Então pode antes... Tem que agendar...então... temos 3... geralmente 4 turmas a noite... Então uma turma fica sem...

No caso do sujeito 4 há uma obrigação expressa em sua afirmação, baseada em uma regra imposta ao coletivo de trabalho que deve ser ressaltada: caso o professor faça alguma visita preparatória para conhecer o local de uma possível aula prática, deve produzir um relatório para a Coordenação da escola. Assim como a obrigação de agendar e preparar o material com antecedência. A respeito da utilização dos recursos faz parte das tarefas cotidianas do professor retirar ou preparar os recursos que serão utilizados na aula, como afirma S3 (buscar na biblioteca mapas, livros, no administrativo ou na coordenação os pincéis ou chaves para abrir os compartimentos onde são guardadas as tevês e computadores, etc.).

Outros exemplos evidenciam as ocorrências das modalidades apreciativas. No caso de S1 há o emprego de advérbios indicando grau de intensidade (mais, bem) que confirma sua visão a respeito de algumas técnicas utilizadas nas atividades de desenvolvimento da aula. Ela abrange o que é mais eficaz e quando avalia ser necessária uma mudança de estratégia (parar, recomeçar, trabalhar em grupo):

T4-S1: Bom...geralmente quando são as quatro aulas... os dois primeiros momentos... as duas primeiras aulas antes do intervalo é conceito... contextualização...exemplos néh...no caso como você vai tá usando recurso da TV... do computador... então:... tem os slides, Néh:::...éh::: geralmente também se você tiver o VÍDEO... é bem interessante também você já aplica nos dois primeiros momentos... CLARO néh:...que tem aqueles alunos que eles se expressam mais... então geralmente dá uma parada...Néh:::....

T5-S1: tem atividades que no mínimo são dois...néh:::... porque a turma é grande...então dois já fica mais fácil... eles discutem entre eles... Todas as atividades é pra exposição...Então mesmo que seja um estudo de caso ou um questionário eu tento colocá...vejo a quantidade de alunos e colocá um questionário compatível pra no mínimo ser uma dupla...

T6-S1: você consegue perceber quando tem os alunos mais ágeis...néh:::... que tem um domínio melhor... uma..éh:::... tem uma aceitação melhor do que você tá falando...consegue adaptar mais rápido... Outros têm mais dificuldade...

Em outro exemplo, S3 também comenta sobre uma determinada estratégia ao realizar bingos em aula de ensino de língua estrangeira. Como se trata de uma prática comum referente a uma metodologia adotada por vários professores (abordagem comunicativa), ele considera a partir de experiências anteriores e avalia como evidentes e óbvios os resultados, dando como certa as reações dos alunos nesta atividade:

T18-S3: são 3 sorteios pra que mais pessoas consigam ganhar...participar...e ao fim você novamente pergunte a eles o que significam cada uma delas...*obviamente*...quando você pôs as 20 você pôs a tradução a frente...mas depois quando eles já preencheram a cartela você apagou em português...somente espanhol...então pergunta a eles qual que é o significado... *certamente eles vão saber*...

S4 realiza sua avaliação sobre o período que está na escola cumprindo seu horário de trabalho, confirmando que é melhor chegar com antecedência ao local, possuir seu próprio computador visto que não há equipamentos disponíveis para todos ao mesmo tempo e nem tomadas suficientes. Em outro momento explica o que seria incluir uma atividade motivadora em sua aula, considerando que muitas vezes as competências do currículo são muito “teóricas”:

T4-S4: O *ideal* é... porque...na verdade... pra você preparar sua aula que você vai dar... por exemplo... na semana que vem de História de Mato Grosso...são muitos recursos que você vai utilizar: vídeo...(inaudível) o *ideal* que possa comprar seu computador...então... *de tarde é um pouquinho mais tranquilo* que não tem muito movimento.

T33-S4: Uma dinâmica... um jogo... um desafio... néh:::... eu...você tem que preparar coisas desafiantes porque *essa competência é muito teórica e muito de memorização*... então você faz um bingo... alguma coisa assim e faça com que eles memorizem... uma atividade de fixação... néh:::... *mais lúdica*... mas uma atividade de fixação...

É preciso agora reunir todas essas informações a respeito dessas representações diversas sobre o agir do professor da EPT, diante das análises até aqui realizadas no aspecto dos contextos de produção, no nível organizacional e enunciativo. Em resumo, podemos elencar algumas dessas constatações:

- Os professores representam seu agir no texto de IAS com as mesmas estruturas de realização da atividade que são características do ofício de professor: planejar e preparar aulas, estudar e selecionar o conteúdo apropriadamente, buscar equipamentos (artefatos e instrumentos) que favoreçam a realização dessas atividades. Elementos próprios do gênero da atividade docente (CLOT, 2007).
- Os professores reproduzem em seu agir representado algumas vozes da prescrição pertencentes ao seu contexto específico de trabalho, especialmente no que diz

respeito ao currículo por competências, isto é, a importância das práticas profissionais para os cursos técnicos nos quais trabalham.

- Os professores demonstram em seus relatos mais proximidade e um grau de apropriação dos artefatos tecnológicos, tornando-os instrumentos de sua prática docente.
- Os professores representam em seu relato uma consciência e preocupação a respeito do processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que se percebe uma tensão causada pelos impedimentos enfrentados neste processo.
- Embora sejam oriundos de áreas de formação acadêmica que não são direcionadas para a docência, no caso de S1, S2, S4, estes docentes conseguem avaliar suas práticas, selecionar estratégias que são mais eficazes e representar intenções, objetivos e motivações próprios do ofício docente, mas com as nuances comuns da modalidade e do nível de ensino a que pertencem.

Munidos dessas percepções passaremos a tratar da última fase de análise que se refere à semântica do agir que constitui o trabalho do professor da EPT, agora a partir dos textos de IAS.

6.1.3 Tipos de agir mobilizados pelo texto de IAS

Após a análise dos tipos de discursos e dos segmentos temáticos verificados nos textos de instrução ao sócia, os dados apontaram pelo menos 3 figuras de ação: ação canônica, ação ocorrência e ação experiência. Simultaneamente, apreendem-se as prefigurações de 3 tipos de agir: agir com instrumentos simbólicos e materiais; agir linguageiro direcionado a outros e um agir cognitivo.

A respeito das figuras de ação identificadas nas pesquisas do Grupo LAF (BRONCKART, BULEA & FRISTALON, 2005; BRONCKART, 2008; BULEA, 2010) a ação ocorrência surge no contexto do discurso interativo em relação aos elementos disponíveis no contexto imediato da ação representada pelo actante.

T1-S2: OK... primeiramente: a chegada...néh:: sempre:: cumprimentar as pessoas...néh:: desde funcionário mais graduado:: até funcionário da limpeza...esse é o praxe quando:: se aproxima do local de trabalho...logo em seguida...ao chegar na sala... néh:: convida o pessoal para entrar...adentrar o ambiente...dou a todos boas-vindas...um bom dia... uma

boa tarde... uma boa noite...e depois é feito a exposição qual assunto que nós iremos tratar naquele dia...como se fosse...no caso...uma...na verdade:... uma...uma introdução do assunto que vai ser exposto...

T15-S3: Bom...após...cantarem a música... vamos fazer uma atividade lúdica para eles memorizarem algumas palavras...então vamos colocar... alguns heterosemânticos na lousa... são palavras que parecem uma coisa... mas que na verdade significam outras.

Posteriormente, reconhecemos a figura da ação experiência que se revela como práticas habituais que se encontram envolvidas pelas características particulares dos actantes e a figura da ação canônica, neste caso, evidenciada nas estruturas sistematizadas por sujeito + verbo + complemento, encadeadas por justaposição ou por organizadores temporais como nos casos indicados (então, depois, primeiro):

Ação experiência:

T5-S1: Então mesmo que seja um estudo de caso ou um questionário ...*vejo a quantidade de alunos...* Quando o questionário é menor eu já *coloco um grupo maior de alunos* que daí eles debatem uma questão...tento levar também pra sala...*éh::...estudos de caso com o mesmo foco... mas com pensamentos... com ideias diferentes...*

T14-S4: E aí você começa primeiro...*eu nunca...eu não faço chamada porque eu já conheço os alunos...*então, assim, *eu já olho quem que é e já anoto os nomes.* Aí, nooo final... (pausa) Você faz aquilo que você programou, né, da sua aula.

T35-S3: Eu na primeira aula...*geralmente eu levo revistas VEJA* aí eu explico pra eles a questão técnicas de oralidade...como conversar em público...

Ação canônica:

T1-S1: A partir desse momento você já vai começar a *ligar os equipamentos, televisão, data-show, colocar o pendrive, já selecionar, colocar já preparar o material* que você já deixou já pra *abordar na aula...*enquanto isso os alunos vão vão chegando. Você vai perceber que eles já estão quase todos em sala de aula. Geralmente *no primeiro momento você vai cumprimentá-los e vai enfatizar a questão das faltas..né... Passado esse momento, você já vai entrar com o assunto, fazer uma introdução da aula do dia: que que você vai abordar, qual que é o objetivo dessa aula e aí você já vai começando com os conceitos sobre o assunto...*

T13-S4: Ok...éh:::....em primeiro lugar... você chega... arruma... dá pra você chegar um pouquinho antes pra você não perder muito tempo na aula.

Entretanto, as figuras de agir (MAZZILLO, 2006) mais evidenciadas nos segmentos foram aquelas que envolvem:

a) Um agir linguageiro dirigido a outros;

T1-S2: (...) você falar...que você vai falar sobre isso...mas também mostrar pra ele qual que é o objetivo... em que ele vai usar aquele conteúdo no seu dia a dia...porque a pessoa só aprende o que gosta...

T11-S3: Após isso você faz a correção na lousa e...perguntando (normalmente) pra eles qual que é a palavra...pode ler a música e quando chegar na palavra...falar... ou pode colocar uma terceira vez e pausar após a palavra e perguntar qual que é...ou na segunda vez você ver que já conseguiram fazer ... com a segunda escucha que a gente fala...

T19-S4: Exatamente... Eles estão com dificuldade de reconhecer História do Brasil... que é necessária e leitura também... de compreensão do que que é...então você precisa sentar com calma... você precisa explicar de uma outra faz uma pequena avaliação pra ver o que que foi forma mais direcionada... Feito isso... você retoma como a turma novamente..... o que que ficou marcante pra ele naquelas aulas... naquela aula...

P: A avaliação é exercício... pergunta oral?

T20-S4: Pergunta oral...pergunta oral...nessa aula específica...néh:::....éh:::.... E aí... até então depois que você verifica isso... pede pra que eles providenciem uma atividade de pesquisa pra que eles possam entrar na aula seguinte...

Nos exemplos expostos o objetivo sempre demanda uma resposta do aluno em virtude da atividade abordada: responder a uma pergunta, ler com o professor, pesquisar um assunto, ouvir uma explicação, etc. Isto quer dizer que este agir prefigurado no texto de IAS implica uma ação de linguagem evidenciada nos verbos em destaque: explicar, perguntar, falar, ler, etc.

b) Um agir com instrumentos simbólicos e materiais;

T9-S3: Após falar sobre as línguas... éh::: você pode (também) usar o mapa que tem na biblioteca ou então você pode desenhar na lousa o mapa da Espanha... ou trazer também um data show... usar alguns recursos visuais... mostrando então onde táh as regiões que falam as quatro línguas que a Espanha tem....

T11- S3: Certo? Então após mostrar as línguas da Espanha... er:::....com o auxílio do mapa ilustrativo...você vai entregar a eles...então... uma música

pra que eles tenham contato...néh::: com a língua... () possam ouvi-la...Essa música é Para tu amor de...

T11-S4: Não... Às vezes tem aula a noite toda... então quando acontece isso é porque tem algum *vídeo* que vai passar... néh:::...e como a gente programou pra amanhã... pra você dar aula de História do MT... é só no segundo horário... então... você tem esse tempo... Mas... se fosse no primeiro horário ou as duas aulas... ou normalmente tem *uma dinâmica... ou um filme... ou alguma visita*. Né:::...

T2-S1: A partir desse momento você já vai começar a ligar os equipamentos... *televisão:::data-show...colocar o pendrive... já selecionar {colocar} já preparar o material* que você já deixou... já pra abordar na aula...enquanto isso os alunos vão...vão chegando....

Nos segmentos anteriores é possível reconhecer o uso de instrumentos simbólicos (o conteúdo da aula, o planejamento, a visita técnica), mas, sobretudo, dos instrumentos materiais (equipamentos eletrônicos, mídias diversas, mapa, etc.). Isto quer dizer que este agir prefigurado implica uma apropriação dos artefatos evidenciada nos verbos em destaque: selecionar, preparar, ligar, programar, mostrar e entregar, etc.

c) Um agir cognitivo;

T2-S1: Você vai *perceber* que eles já estão quase todos em sala de aula.... Geralmente:: no primeiro momento néh: ... você vai cumprimentá-los e vai enfatizar a questão das faltas...(né...) que eles têm uma porcentagem de frequência e vai colocar éh::: de repente um ponto que você *percebeu* néh:::.....chegar atrasado...

T1-S2: essa série de exercícios é possível *fazer uma análise* néh:: digamos que *diagnóstica* de como está a situação de cada um...e...se::

T25-S3: Você pode *preparar a sua aula...* pode *planejar* o que vai fazer na aula seguinte... além da tarefa que deixou...você tem liberdade de fazer qualquer outra coisa... acessar emails... *planejar* aulas de OUTRAS unidades também...

T14-S4: *Relembro...* depois desse momento que eu registro... eu relembro... você tem que *relembra*...éh:::.....o que que foi dado na aula passada... fala...porque a História de MT... eles estão com uma dificuldade muito grande de *memorização*... então você faz o esquema da aula passada... pergunta pra eles o que que eles *lembram*... aí você vê... faz uma *avaliação*... o que que eles conseguiram éh::: *compreender*... Baseado nisso... você reforça ou não... Reforçando... você já parte pra aquilo que você já programou... Néh:::....

Neste caso, o agir prefigurado mobiliza uma ação mental, um agir cognitivo marcados pelos verbos: perceber, lembrar, memorizar, compreender, planejar, fazer uma análise diagnóstica. Esses dois últimos verbos mobilizam mais de uma forma de agir e, por

isso, são classificados em um “agir pluridimensional”, nas pesquisas empreendidas por Barricelli (2011).

Como argumentado no início desta pesquisa, tomamos como pressuposto a defesa de uma análise dessa semântica do agir de forma integral, ou seja, incorporando não somente as propriedades psíquicas do agente e suas dimensões subjetivas, mas contemplando os diversos sistemas de representações que se fundamentam no coletivo, visando compreender também as dimensões sociais. É preciso também analisar a dimensão de temporalidade e o processo de desenvolvimento desse agir e observar quais são os resultados produzidos por ele no mundo.

Nosso interesse maior, retomando os autores em que ancoramos esta análise, centra-se num debate que envolve os próprios trabalhadores, os professores da Educação Profissional e Tecnológica, considerando quais são as representações e concepções que se manifestam nos textos. Assim, podemos nos aproximar do trabalho do professor: o trabalho prescrito e o trabalho realizado (ou pelo menos a prefiguração desse realizado). Não é, portanto, um simples olhar do pesquisador sobre o trabalho e nem o que pensa ser o trabalho do professor, mas é a prefiguração de um agir a partir do olhar e da representação do próprio agente, do ponto de vista do profissional que atua nesta modalidade de ensino e evidenciado na linguagem. Ora, neste sentido, trata-se de uma inovação ou, pelo menos, uma tentativa de inovar, de possibilitar o desenvolvimento pela conscientização e no olhar essa prática docente, assim, consequentemente, intervir para transformar.

6.2 Algumas considerações sobre a análise dos comentários dos professores

A segunda fase do procedimento de IAS compreende um comentário reflexivo dos sujeitos, diante de uma leitura pormenorizada das transcrições das instruções dadas. Houve um lapso de tempo considerável entre a primeira e a segunda fase, por isso, as reações que transparecem na ação de linguagem manifestada nos textos dos comentários são de todas as ordens.

Tratamos em outros momentos a respeito dos gêneros de atividade e de ofício, da perspectiva da psicologia e da ergonomia (CLOT, 2007), como também e, principalmente,

entendendo a linguagem como atividade, abordamos os gêneros na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2009).

A escolha da Instrução ao Sósia como método no processo de análise do trabalho docente fora justificada na metodologia da pesquisa, mas é válido enfatizar seu objetivo de auxiliar os professores a ampliar sua capacidade de agir em seu ambiente e sobre si mesmo. Não se trata apenas de uma questão de conhecimento e de pesquisa, como afirma Clot (2001), mas de fornecer um instrumento efetivo aos profissionais. Os exercícios de instrução ao sósia servem a “uma transformação indireta do trabalho dos sujeitos através de uma mudança em suas atividades” colocando-as em um novo contexto (*op. cit.*, p. 261).

No momento em que os sujeitos da pesquisa verbalizaram sua atividade não podemos considerar que apenas recorreram a modelos prontos e acabados de suas ações. Na verdade, o processo de verbalização possibilita a reorganização e a modificação dessa atividade, transformando esse seu agir na ação de linguagem. Ao mesmo tempo em que a linguagem é endereçada ao interlocutor, possibilitam-se trocas que correspondem aos comentários sobre sua atividade, bem como um retorno dos efeitos dessas trocas ao objeto analisado (CLOT, 2001). Logo, separamos os principais comentários relacionados aos textos dos professores e suas reflexões, a fim de verificar nuances sobre os efeitos do procedimento no agir do professor.

Primeiramente, o sujeito 1 expôs os desafios da profissão, não somente ao tratar dos conteúdos abordados em sala, mas no acompanhamento de atividades práticas e dos estágios profissionais.

O meu trabalho como professora é extremamente desafiador; primeiro pela questão de conhecimento, ter domínio do assunto, e no segundo momento transmitir tudo isso ao aluno, mas de uma forma que ele compreenda, que ele consiga contextualizar e ao mesmo tempo ter sua própria visão crítica do assunto. Outro ponto relevante é quando o aluno está em processo de estágio, que é o momento que ele visualiza a prática e ao mesmo tempo relembra a teoria trabalhada em sala de aula.

Os elementos principais que constituem seu agir envolvem seu conhecimento sobre os conteúdos e as práticas referentes a esses saberes, assim como o aluno e sua aprendizagem. Nesse momento, torna-se necessário mobilizar técnicas, estratégias e “formas” para que esse aprendizado seja pleno no sentido de alcançar a compreensão do

aluno, possibilitar a contextualização do saber e uma visão crítica a respeito desse conhecimento novo. Assim, as dimensões expressas em seus textos são de ordem individual (cognitiva, emocional, física e prática) e coletiva (direcionada aos alunos, sistemas e organização do ensino, o coletivo de trabalho e o meio).

Evidencia-se outra questão abordada: sobre o coletivo de trabalho e das relações hierárquicas e institucional. S1 faz alusão ao momento vivido na instituição e ao nível de desenvolvimento alcançado diante das dificuldades e desafios que constituem seu agir.

Em relação ao meu vínculo com a instituição eu considero tranquilo, quando começa um curso já estamos cientes que o horário de aula é cheio; e quando não estou em sala vou à procura de materiais e pesquisa para a preparação das aulas. [...] Hoje nos encontramos em um grupo menor de professores e posso dizer que estamos mais unidos pelo momento que a instituição está passando.

O sujeito 2 apresentou um texto polifônico, intercalando várias vozes de outros textos já conhecidos do universo educacional. Avaliou negativamente sua forma de condução das instruções no procedimento de IAS e lamentou que tivesse exposto tantas “bobagens”, pois gostaria de compartilhar algo diferenciado. Talvez por isso seu comentário tenha demonstrado uma tentativa de reunir suas concepções sobre o trabalho educacional e o meio em que se encontra inserido.

Para que se possa construir conhecimento se faz necessário conhecer a necessidade de cada aluno, só assim é possível preencher as lacunas de cada um. Após a análise da realidade de cada um, é que se formula uma metodologia de ensino, onde a real intenção é formar cidadãos dentro de suas limitações físicas geográficas e psíquicas. Com tal mudança, pode-se proporcionar Qualidade de Vida, direcionando o aluno aprendiz para o mercado de trabalho, é sabido que através do trabalho o indivíduo se torna aceito na sociedade contemporânea.

Uma leitura mais profunda de seu comentário revela um pouco sobre essas concepções e ecos de algumas afirmações oriundas daqueles documentos inicialmente analisados: a) avaliação diagnóstica pautada no interesse em conhecer as necessidades dos alunos e buscando formular sua metodologia de ensino (direcionar sua didática de sala de aula); b) desenvolver um trabalho que forme “cidadãos”; c) possibilitar que o aluno tenha

condições de ser inserido no mercado de trabalho, pois quem não tem um “trabalho” não é aceito na sociedade contemporânea. A Organização Didática afirma:

Art. 73 – A avaliação da aprendizagem deve ser desenvolvida de modo que possibilite ao discente o hábito da pesquisa, atitude reflexiva e crítica, estímulo à criatividade e ao autodesenvolvimento, permitindo analisar de forma ampla o desenvolvimento de competências em diferentes indivíduos e em diferentes situações de aprendizagem devendo cumprir três funções:

I – Diagnóstica: permite *identificar o que os alunos sabem sobre o que se pretende ensinar para orientar o planejamento inicial e fazer algum prognóstico nas relações entre objetivos, conteúdos e realidade sócio-cognitivos dos alunos.*

Esta concepção presente no texto prefigurador do agir do professor, presente também em seu texto (instrução e comentários), nos conduz a uma análise sobre os possíveis impedimentos desse agir, tendo em vista o nível de responsabilidade que se atribui ao professor nesse universo que é a Educação Profissional e Tecnológica. Como tomar para si algo que está além de si mesmo? Veja-se o que explica o texto institucional:

Art. 3º – A Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECITEC/MT oferece Educação Profissional e Tecnológica, que *no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho*, da ciência e da tecnologia. Parágrafo Único – Os cursos de educação profissional técnica de nível médio são organizados por eixos tecnológicos, *em consonância com a estrutura sócio-ocupacional e as exigências de formação para o mundo do trabalho*, com observância ao que dispõe a legislação federal, estadual e as normas complementares estabelecidas no presente documento.

Trata-se de uma questão profunda e delicada que deve ser colocada em cena nas discussões pelo coletivo de trabalho e que muitas vezes encontra-se na fonte potencial dos conflitos e do estresse vivido pelo trabalhador, o que nos remete à importante contribuição de Machado e Abreu-Tardelli (2009, p. 108), apontando justamente essa problemática dos textos institucionais que veiculam “a ideologia do trabalho em equipe e da atribuição da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do ensino exclusivamente aos trabalhadores”.

Por essa razão, o comentário do sujeito 2 foi o mais extenso e buscou abranger todas as questões que considerava importantes quanto ao ensino e a aprendizagem. Há uma

inquietação implícita em alguns aspectos muito comuns na EPT, quer sejam, a heterogeneidade das turmas que recebem alunos oriundos de diversas classes sociais e diferentes faixas etárias, em sua grande maioria de um ensino público muito precário, realidade que se choca com o nível de conhecimento demandado para a execução de determinadas tarefas no “mundo do trabalho” em que se busca a inserção.

A educação construtivista, no Ensino Técnico possui grande déficit, pois a base fundamental é a construção intelectual, resultado do domínio de algumas áreas do conhecimento e nem sempre aqueles alunos detêm. Portanto se faz necessário falar a mesma língua do aluno, em alguns casos tentar um nivelamento de assuntos que os mesmos desconhecem ou se perderam com decorrer do tempo. Se tornando um desafio maior para o professor, pois além de desafiar o aluno a conhecer novas técnicas mensuradas *dentro da ementa da grade curricular do curso*, também tem que acrescentar conhecimentos deficientes na vida pessoal, profissional e psíquica do aprendiz.

Inclusive, S2 faz uma crítica ao modelo de ensino empregado em muitas escolas e que não contribuem para o desenvolvimento dos alunos, nem oferecem alternativas para resolver tais dificuldades. Aqui surge uma expressiva metáfora do “pássaro engaiolado” que salta aos nossos olhos. Será o texto de Rubem Alves⁹¹? Há também uma concepção sobre o que seriam a teoria e a prática, tema recorrente nos documentos institucionais e que ocupa, como dissemos, um espaço significativo em nosso contexto de pesquisa.

Há escolas que se preocupam apenas com a estrutura física, se esquecendo que não é apenas ali dentro que os alunos vão aprender, caracterizando assim o adestramento de seres humanos, *aprisionando assim os alunos como se fossem pássaros que nasceram para voar. Se faz é preciso libertar das amarras do passado da ignorância, o pássaro engaiolado sempre tem um novo dono. Um aluno alienado a uma única forma de ensino e aprendizagem é como se fosse um pássaro engaiolado, privado de voar.* A escola deveria oferecer formas diferenciadas de ensino, não apenas enclausuradas dentro de uma sala de aula tradicional (quadro e giz), é sábio que até embaixo de uma mangueira é possível aprender. A aprendizagem não é apenas ensinada e sim encorajada. É sabido que a

⁹¹ “Era monótona, é verdade. Mas a monotonia é o preço que se paga pela segurança. Não há muito o que fazer dentro dos limites de uma gaiola, seja ela feita com arames de ferro ou de deveres. Os sonhos aparecem, mas logo morrem, por não haver espaço para baterem suas asas. Só fica um grande buraco na alma, que cada um enche como pode”. ALVES, R. O passarinho engaiolado. In: _____. **Teologia do Cotidiano. Meditações sobre o Momento e a Eternidade.** São Paulo: Olho d’água, 1994 (p. 10-12).

teoria é o fundamento da aprendizagem, mas a pratica é a comprovação do que foi visto e do que foi aprendido.

O comentário de S3 foi breve e sucinto, ressaltando apenas sua satisfação em fazer parte daquele coletivo de trabalho, mesmo que ciente de algumas dificuldades percebidas no cotidiano escolar. Seu trabalho parece lhe trazer mais benefícios que frustrações, quando comparado a suas outras experiências na docência.

Trabalhar nesta escola tem sido umas das melhores coisas que me aconteceu (mesmo com o baixo salário), é muito bom ter hora atividade, passar algum tempo com os colegas de trabalho [...] Ter tempo para discutir com um professor sobre um conteúdo, uma turma, um projeto, favorece muito o crescimento do grupo e ajuda a alcançar as metas.

Finalmente, em relação ao comentário de S4, há muitos elementos que revelam uma preocupação e uma reflexão mais contextualizada e com intensa subjetividade do autor, que nos permite antever questões não somente sobre o trabalho realizado, mas um vislumbre sobre o real da atividade (aquilo que se pretendeu fazer, que se quis e por algum motivo não se conseguiu fazer, além do que já é feito ou foi realizado).

Muitas são as atividades que planejamos e executamos enquanto professores. Após a leitura desse relato percebo o quanto as atividades de planejamento são inúmeras e às vezes desencadeadas. O ambiente não proporciona momento de estudo e reflexão do “ser professor”. Vejo ainda a necessidade de ler, refletir e mudar minha prática. É preciso estabelecer uma linha de trabalho, há muitos assuntos que não focam para a mesma direção. O professor que dá várias aulas (assuntos e cursos diversos) não se especializa, não tem tempo para pesquisa e produção do conhecimento. Infelizmente não há uma discussão em torno do trabalho executado, principalmente com outros profissionais da mesma área.

Notam-se alguns impedimentos e dificuldades reais para o desenvolvimento de sua atividade:

- a) ausência de espaço e de momentos para a reflexão sobre o “ser professor”;
- b) ausência de direcionamento, uma linha orientadora do trabalho educacional neste contexto;

c) a quantidade sobrepõe a qualidade, pois os professores devem assumir muitas turmas e ter um “horário cheio” (como disse S1), por isso não há tempo para a preparação e nem para a pesquisa e produção do conhecimento;

d) ausência de espaço e tempo para discussões e trocas significativas com o coletivo de trabalho.

Curiosamente, após ponderar sobre esses aspectos, o comentário também revela formas e possibilidades de superação das dificuldades enfrentadas: favorecer e buscar o contato com a comunidade externa e aproximar o aluno do mundo do trabalho, novamente como se a resposta se encontrasse justamente no binômio: teoria-prática.

Não existe um papel facilitador ou orientador na minha prática. No entanto, minhas aulas se tornam efetivas quando associo a prática com a teoria: ao sair da escola para fazer contatos com empresas e pessoas, amplio as estratégias de planejamento de aula e favoreço o aprendizado efetivo proposto pela educação profissional. Quanto mais contato com o mundo do trabalho, maior a realidade trazida para dentro da sala de aula.

Enfim, depois de uma longa caminhada, podemos conduzir nossos olhares para os questionamentos que nortearam esta pesquisa. A esta altura, podemos organizar os resultados em torno de uma leitura e uma reflexão sobre todo o trabalho empreendido:

a) O conteúdo temático dos textos de instrução ao sócio revelou que os professores representam seu agir contemplando temáticas comuns de realização da atividade que são características do “*métier*” (ofício) de professor, demonstrando especial preocupação pelas etapas: planejar e preparar aulas, estudar e selecionar o conteúdo apropriadamente, buscar equipamentos (artefatos e instrumentos) que favoreçam a realização dessas atividades. Elementos próprios do gênero da atividade docente (CLOT, 2007).

b) Encontramos representados nos textos de IAS elementos oriundos das prescrições institucionais, pertencentes ao seu contexto específico de trabalho, especialmente no que diz respeito à metodologia e proposta pedagógica (curricular) do ensino profissional contextualizado no capítulo 1.

c) Do ponto de vista das práticas, os professores representam um agir que mobiliza diversos artefatos tecnológicos, demonstrando discursivamente a apropriação destes e a transformação em instrumentos de sua prática docente.

d) Conforme observado no conteúdo temático e na arquitetura interna do texto, bem como o posicionamento enunciativo dos professores, percebe-se que a imersão no gênero de atividade docente e a constante apropriação e transformação dos pré-construídos coletivos possibilitou que os docentes representassem seu agir como professores que conseguem avaliar suas práticas, selecionar estratégias que são mais eficazes e representar intenções, objetivos e motivações próprios do ofício docente, mas com as nuances comuns da modalidade e do nível de ensino a que pertencem.

Enfim, resta-nos conjugar todas essas percepções e resultados no intuito de responder aos questionamentos propostos pela pesquisa. É o que faremos na última parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O homem não se manifesta somente naquilo que ele faz, mas, frequentemente e, sobretudo, naquilo que ele não faz”.

Suzanne Pacaud

A análise sobre o trabalho educacional visto como “verdadeiro trabalho” é fruto do encontro entre os estudos no campo das didáticas, especialmente do ensino de línguas, e da ergonomia. Essa fase de interesse pelo trabalho educacional surge num momento em que, depois de rever os aspectos relacionados à metodologia e aos instrumentos de ensino, aos conteúdos, aos procedimentos e formas de avaliação, desloca-se o centro da orientação didática dos alunos para os professores. É nesse aspecto que emergiu uma consciência sobre a importância da atividade do professor, vista nas suas especificidades como um “*métier*”, um ofício, considerando a realidade por ele vivida (BRONCKART, 2006).

Com os aportes da ergonomia francófona e de sua corrente denominada de “análise do trabalho”, nas discussões da psicologia ergonômica que culminaram na proposta de uma psicologia do trabalho e uma clínica da atividade (CLOT, 2007), realizamos uma releitura da concepção sobre o termo “trabalho” e suas implicações. A partir da compreensão do trabalho como uma atividade dirigida e na perspectiva fundada nos estudos de Vygotsky acerca do desenvolvimento humano, essa análise do trabalho pela Psicologia e Clínica da Atividade tem como objeto “o desenvolvimento, suas histórias e os empecilhos a ele”, considerando que está neste ponto a fonte de inúmeros conflitos que impulsionam o desenvolvimento.

A atividade desenvolvida pelo trabalhador é resultado da apropriação que o sujeito faz de experiências de ações presentes e passadas, por isso autônoma, singular, espontânea (CLOT, 2007, p. 14). Para entender o trabalho (*lato sensu*) torna-se necessário compreender então o que sejam essas ações, portanto, a natureza do agir. Pautados nos estudos de Bronckart (2004, 2006, 2009) começamos nossa investigação na filosofia da ação (em Wittgenstein e Anscombe) reformulada na semântica da ação de Ricoeur (BRONCKART, 2006, p. 210). Entendemos que esse agir envolve a intervenção humana deliberada, que pressupõe um motivo, uma intenção e uma capacidade de agir, os quais apontam para a responsabilidade desse agente ao desencadear esse processo.

No entanto, a semiologia do agir não deve ser analisada apenas do ponto de vista individual, mas precisa considerar o elemento da coletividade. Por essa razão, a teoria da atividade de Leontiev (1979) nos proveu uma visão considerando as dimensões coletivas do agir humano. Nesse sentido, formas de interação ou de atividades mediam as relações entre os indivíduos e seus meios, exercendo sobre suas escolhas uma limitação em sua liberdade e criatividade.

Em Habermas compreendemos a linguagem como atividade, observando sua dimensão comunicativa. As atividades coletivas, afirma, precisam ser validadas em relação ao mundo e este mundo, constituído por conhecimentos comuns em constante transformação e criação, organiza-se em três ordens, os quais Habermas denomina como mundos objetivo, social e subjetivo. Sua proposição respalda-se na declaração de que é o agir comunicativo (a atividade de linguagem) que se constitui como meio pelo qual se constroem e se desenvolvem processos de avaliação (BRONCKART, 2006, p. 50).

Em relação ao campo dos estudos da linguagem, interessaram-nos, especialmente, as contribuições de Humboldt a respeito da concepção de língua que mais tarde viria a ser apresentada por Saussure, e também nos desdobramentos propostos por Coseriu que culminaram em uma visão de linguagem como atividade significativa. Outro aporte expressivo, conforme resume Bronckart (2008), foi encontrado nos trabalhos da análise do discurso, sobretudo, Volochinov.

Conhecemos assim o quadro teórico metodológico proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo, ou ISD. Esse posicionamento foi o primeiro passo efetivo diante da problemática inicial que impulsionou a pesquisa, com a demanda do próprio coletivo de trabalho: a necessidade de (re) significar nosso trabalho mediante uma nova forma de olhar para nós mesmos e para o outro como professores da Educação Profissional e Tecnológica.

O ISD associa em seu projeto todos os pressupostos que retomamos nos parágrafos anteriores, da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004), da Psicologia do Trabalho (CLOT, 1999, 2001, 2007; CLOT & FAÏTA, 2004), assim como em teorias e outras abordagens de cunho marxista sobre o trabalho, de base vygotskyana a respeito do desenvolvimento humano, em conjunto com uma visão sociodiscursiva da linguagem. O encontro entre os estudos, discussões e pesquisas desenvolvidas pelos grupos LAF em Genebra (BRONCKART, 2004b); ERGAPE – *Ergonomie de l'Activité des*

Professionels de l'Education em Marselha (AMIGUES, FAÏTA, 2004) e o Grupo ALTER no Brasil (MACHADO, 2004) propiciaram um aprofundamento nas questões que envolvem a linguagem e o trabalho educacional, enfatizando uma análise das práticas linguageiras no e sobre este trabalho (MACHADO *et al.*, 2009a). Nesse sentido, adotamos uma concepção de trabalho educacional mais adequada aos nossos objetivos dentro do quadro do ISD, nos estudos do Grupo ALTER.

Machado (2007) define o trabalho docente como uma mobilização que o professor efetiva de seu ser integral, nas várias situações e contextos em que se insere. Trata-se de um trabalho envolvendo a criação ou organização de um espaço que permita a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, assim como o desenvolvimento de capacidades particulares dos alunos. O professor é norteado pelas “instâncias superiores” de ensino e seus projetos, além disso, utiliza-se de instrumentos “obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação” (MACHADO, 2007, p. 93).

O quadro de análise do ISD considera a problemática do agir a partir dos textos, implicando em uma interpretação das ações humanas em relação às ações de linguagem e aos textos que as materializam. Sua tese fundamental está embasada na afirmação de que “a ação se constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”, conforme Bronckart (2009, p. 42). A atividade de linguagem se concretiza nos textos, os quais são “unidades semióticas e comunicativas contextualizadas”, resultantes das interações humanas. Esses textos encontram-se assentados e difundidos em múltiplos gêneros (BRONCKART, 2006, p. 104).

A partir desses pressupostos foi possível verificar as prescrições para os trabalhadores nas representações dos documentos disponíveis no contexto do trabalho: o contrato de trabalho, o Regimento Interno e a Organização Didática. Posteriormente, reuniram-se os textos produzidos pelos professores no procedimento de Instrução ao Sósia (IAS) contendo suas representações sobre seu trabalho. Seguindo o programa de pesquisa do ISD, recorreremos aos mecanismos de análise dos textos proposto por Bronckart (1999, 2009) e explicitado nos trabalhos de Machado (2005), Lousada (2010) e outros, decorrentes das pesquisas inseridas no âmbito do Grupo ALTER.

Bueno (2009) esclarece que as prescrições se definem por “limitações/coerções/regras/normas” que são orientadas aos trabalhadores e produzidas por uma instância superior. Presentes em diversos gêneros profissionais, elas podem ser externas ou internas a uma empresa, envolvendo seus objetivos, procedimentos e regras diversas. Por meio dos procedimentos elencados nos textos, os sujeitos orientam sua conduta e transformam um estado inicial. Estes textos colocam em funcionamento uma prescrição através da mobilização de determinados recursos linguísticos, configurando um discurso antecipatório que transmite informações para uma ação futura (BUENO, 2009, p. 78).

Com o objetivo de analisar as interpretações/representações/avaliações a respeito do trabalho do professor de EPT construídas nos e pelos textos que tratam do seu trabalho (textos que prefiguram seu agir ou prescritivos), mas também, nos textos de Instrução ao Sósia, produzidos em conjunto com a pesquisadora, procuramos identificar e analisar os elementos constitutivos desse agir (re) configurado do professor. As análises concentraram-se em três aspectos: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico, subsidiadas por dois programas computacionais de análise linguística e semântica (*AntConc* e *Tropes*, respectivamente).

Em relação ao nosso primeiro questionamento a respeito das *orientações disponíveis no percurso de formação e do trabalho dos professores* foram considerados três documentos principais, os quais estão presentes no cotidiano escolar (contrato de trabalho) ou fazem parte da história das escolas desde sua fundação (Regimento Interno e Organização Didática), como contextualizamos no início deste trabalho e na caracterização geral da pesquisa. *Esses documentos selecionados constituem prescrições, prefigurando o agir dos professores?*

Anteriormente, baseados nos postulados de Adam (2001), Machado e Bronckart (2005) demonstraram que os textos do âmbito escolar buscam igualar o trabalho nesse contexto, veiculando prescrições de diversas ordens⁹². Vejamos os textos analisados.

⁹² De acordo com os autores, é possível elencar algumas propriedades enunciativas centrais que constituem esses textos: [...] são produzidos por especialistas em um dado campo, "cuja presença enunciativa é apagada" (ADAM, 2001, p. 21); mencionam um destinatário (ou agente das ações prescritas) com uma forma “aberta [que] pode, assim, ser ocupada por cada leitor-usuário, com a utilização dos pronomes *você* [vous], *nós/a gente* [on], seja com um Ø, seguido de verbo no infinitivo (ADAM, 2001, p. 22-23); parecem ser regidos por um "contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso [que] garante ao destinatário que, se agir

No *contrato de trabalho*, a análise do nível organizacional revelou o apagamento do termo “professor” e sua posição substituída pelo termo “contratada” (parte contratada). Os tempos verbais predominantes são o presente do indicativo nas cláusulas gerais e o infinitivo precedido pela marca Ø na cláusula quinta (se refere especificamente às obrigações ou prescrições, para o trabalho docente). *O texto tem, portanto, uma configuração de texto prescritivo do trabalho docente*. Os processos verbalizados situam os actantes do texto com suas atribuições: o contratante que propõe um acordo e a contratada que consente, com a finalidade de realizar determinadas atividades (processos dinâmicos e que implicam uma certa duração).

No interior de seu conteúdo temático, o professor assume o papel social de “contratado”, prestador de serviço temporário, um executor de tarefas com direitos e deveres. Estabelece-se, assim, uma relação entre empregador-patrão e empregado-funcionário, sendo as ações regidas neste contexto social. Estas figuras já são conhecidas no léxico da língua, situando-se no universo das relações jurídicas.

Esse gênero que possibilita a entrada da maioria dos professores do quadro atual de docentes da EPT (conforme pontuado no capítulo 1) interfere no modo como os professores significam sua atividade no contexto pesquisado, pois resultam em uma série de dificuldades, conflitos e impedimentos para seu agir: insegurança profissional, acesso limitado às instâncias superiores, voz social inferiorizada na busca por reivindicar melhores condições de trabalho, opiniões e vontades subestimadas, etc.

Tais elementos encontram-se implícitos no texto do contrato quando são destacados os direitos, mas sobretudo os deveres e as obrigações dos contratados, sendo também percebidos na tensão de alguns dos trechos dos textos da IAS. Entretanto, o que se percebe semelhantemente é que os professores encontram meios de superar sua condição na união do coletivo de trabalho, na troca de experiências entre si. Porém, dada a superficialidade dos dados nesse sentido seria necessária uma nova pesquisa cujo objeto se voltasse para esses impedimentos e suas formas de superação.

Deve-se destacar a diferença entre este professor e aquele da rede escolar pública de educação básica do ensino fundamental e do ensino médio. Esta distinção manifesta-se

conforme todas as recomendações e se respeitar os procedimentos que lhe são indicados, ele atingirá os objetivos visados" (ADAM, 2001, p. 22-23). A esse contrato postulado por Adam, denominamos de "contrato de felicidade" (MACHADO & BRONCKART, 2005, p. 187).

em alguns elementos e nos textos o que sobressai é a obrigação de organizar e realizar aulas práticas de acordo com as habilidades trabalhadas em sala (relacionadas ao conteúdo curricular). Há uma referência direta ao currículo escolar por competência, assim como a característica de profissionalização que os cursos técnicos de nível médio possuem.

O texto do *Regimento Interno* em relação a sua produção pode ser considerado predominantemente monológico, com um produtor que assume a voz da instituição. O suporte que veicula este gênero é dotado de uma formalização reforçada pelo uso dos timbres e símbolos da instituição.

O recorte da pesquisa em que foi realizada uma análise das categorias linguísticas demonstrou a predominância novamente do infinitivo. Ao situar o fragmento em relação à análise geral do texto completo do documento, foram elencadas três características perceptíveis: como *texto prescritivo* apresenta hierarquia de prescrições oriundas das normas gerais de caracterização e funcionamento da comunidade escolar; *texto procedimental* pela forma de organização dos conteúdos como listas de procedimentos e, ao mesmo tempo, *texto prefigurativo* por antever informações consideradas necessárias para esse agir futuro do professor.

O discurso apresentado no plano geral do texto do RI de forma “impessoal” busca definir as categorias que compõem a estrutura da escola, sejam estas de ordem humana, administrativa, institucional, ao mesmo tempo em que reforça um autoritarismo implícito (dever ser, dever fazer, dever cumprir), enfatizando seu dever de seguir determinados procedimentos para garantir a eficácia de seus serviços. Assim, o agir é (re) configurado de acordo com o que esta instância considera como verdadeira e, sobretudo, obrigatória, especialmente pensando nesse agir docente.

Embora esteja explícita a necessidade de que o texto seja construído colaborativamente, pois é considerado “democrático e participativo” em sua natureza e finalidade, devendo ser “discutido e vivenciado por todos os envolvidos”, há uma incoerência no interior dos seus artigos, uma vez que as noções de democracia, colaboração e participação não correspondem ao discurso de superioridade e de poder a ser obedecido e respeitado, implícitos no texto. Dessa forma, os que são “investidos” nos papéis, no cargo ou função descritos no documento implicam-se no compromisso de respeitar e acatar as

“decisões superiores” que “emanam” do documento (Art. 198 a 203; Regimento Interno, 2012).

É importante ressaltar os segmentos que compreendem explicações sobre as concepções adotadas pela unidade escolar e, no caso específico da metodologia, responsabiliza o professor no processo de aprendizagem do aluno, enfatizando a questão da necessidade de associar a teoria com a prática. Logo, essas concepções não pertencem ao professor, são como um dado “pronto” e “acabado” a ser recepcionado pelo professor e demais membros da comunidade escolar.

A *Organização Didática*, por conseguinte, *está inserida no suporte da Instrução Normativa, conferindo-lhe um grau elevado de formalização e evidenciando seu caráter prescritivo*. Nessas condições, diferentemente do Regimento Interno, delimitou e encerrou a possibilidade de alterações sem a autorização ou conhecimento da instância superior, o que pode ocorrer a qualquer tempo no texto do regimento.

Os tempos verbais predominantes são o infinitivo impessoal e o futuro, reproduzindo com algumas diferenças os elementos linguísticos do Regimento Interno. Enquanto, no contrato de trabalho a prescrição se apoia nas características intrínsecas das relações jurídicas entre empregador e empregado, no Regimento Interno e na Organização Didática ela se justifica pelas características, princípios, objetivos e finalidades próprios da Educação Profissional atestados pelos documentos oficiais (Leis, Decretos, Parecer, etc.) que são reiteradamente enunciados nos textos. Portanto, infere-se com tais “garantias” o sucesso desse agir decorrente da prescrição (o contrato implícito de felicidade para Machado e Bronckart, 2009).

Quais são as categorias da semiologia do agir do professor da EPT e as formas de agir atribuídas a ele nos documentos oficiais, assim como suas dimensões mobilizadas?

Em relação às categorias propostas por Bulea & Fristalon (2004), bem como Bulea (2010), foram verificadas a *ação canônica* no contrato de trabalho e no Regimento Interno, pois denotam a ausência de variação ou alterações no curso do agir, outras vezes os segmentos apresentados estão sujeitos às normas e procedimentos implicados nos textos. Em geral, as condutas são motivadas por sanções que lhes podem ser impostas caso não sejam observadas; a intenção é que os indivíduos adotem formas de agir determinadas pelas imposições contratuais ou pelo sistema organizacional da instituição escolar.

Conforme demonstrado nas análises do nível organizacional e enunciativo, o professor não é colocado como ator deste agir representado nas prescrições, pois existe uma generalização das tarefas e ao mesmo tempo o emprego da impessoalidade na construção dos períodos. Nesse sentido, o agir é atribuído ao professor como parte de sua responsabilidade e como um agir que “cabe” a ele ser executado. É nesse sentido que a *figura do agir canônico predomina*.

Os dados do recorte da Organização Didática revelam em uma única ocorrência o professor como sujeito da ação. Nesse caso, no Art. 66 o agir é representado e projetado para um evento futuro, prefigurando ações que resultem em possibilidades de “promoção” de meios para que os alunos “superem” suas dificuldades nos processos avaliativos de aprendizagem. Compreende-se que esta representação denota o grau de responsabilidade atribuído ao professor e a anulação, ou o silenciamento, da figura do aluno no que diz respeito a sua própria aprendizagem, como se o polo fosse totalmente deslocado para o professor.

Conforme afirmamos, caso o aluno não tenha “aprendido” deduz-se que o professor “não promoveu” os meios necessários para que a aprendizagem ocorresse. Logo, ao colocar o professor como ator desse agir específico a intenção é ratificar uma concepção muito presente no contexto educacional que reafirma a responsabilidade do docente no processo de aprendizagem dos alunos. O que percebemos é um elemento dentre os pré-construídos coletivos, historicamente consolidados nos discursos educacionais, mesmo que de forma velada às vezes.

Em outros artigos analisados do recorte da Organização Didática o agir do professor está orientado para o aluno na posição de estagiário ou para os instrumentos simbólicos que fazem parte do desenvolvimento do estágio supervisionado. Porém, como demonstramos, as prescrições não são consideradas somente elementos negativos, mas artefatos que constituem o trabalho do professor (AMIGUES, 2009). Portanto, elas são apropriadas pelos professores e, nesse sentido, reconfiguradas nesse agir. Então, do ponto de vista da práxis do professor, segundo Mazzillo (2006) e as propostas de análise do Grupo ALTER, consideramos a identificação de outras figuras nos textos prescritivos. Logo, no conjunto dos três documentos foram evidenciadas as principais figuras do agir

representadas, respectivamente: o *agir com instrumentos simbólicos e materiais*, o *agir linguageiro direcionado a outros* e o *agir cognitivo*.

Os instrumentos simbólicos ou materiais mobilizados no agir do professor aparecem destacados de forma explícita nos termos: *aulas, atividades de orientação, avaliações diversas, visitas* no plano simbólico e *diários, planos de ensino, materiais, material didático, relatório de estágio, plano de estágio*, etc., no plano material.

O agir linguageiro direcionado a outros se manifesta no uso de verbos que indicam ou requerem uma ação/resposta imediata do professor: *solicitar, comunicar* em relação à instituição, desencadeando-se para a relação professor-aluno, em que o primeiro direciona seu agir ao segundo. Finalmente, o agir cognitivo envolve uma atividade mental do professor ou determinada capacidade: *responsabilizar-se por, desenvolver pesquisa, avaliar, analisar, aprovar*, etc.

Esse olhar permite apreender mais claramente as dimensões a serem mobilizadas pelos docentes: cognitivas, físicas (implicando gestos e movimentos corporais), afetivas, linguageiras. Assim, as dimensões expressas são de ordem individual (cognitiva, emocional, física e prática) e coletiva (direcionada aos alunos, sistemas e organização do ensino, o coletivo de trabalho e o meio).

Em uma etapa posterior esses resultados foram contrastados com os textos produzidos nos procedimentos de Instrução ao Sósia, decorrentes da interação entre pesquisadora-sósia e os professores-instrutores. Foram selecionados quatro sujeitos (S1, S2, S3, S4), dois representantes de cada escola (ETE1 e ETE2) como participantes da pesquisa. A partir das análises empreendidas nos textos dos professores passamos a buscar respostas para outros questionamentos.

Como os professores tematizam seu trabalho, configurando-o nos textos de Instrução ao Sósia?

De modo geral, as temáticas presentes nos textos de IAS abordaram como seria a chegada no ambiente escolar (com a assinatura do ponto e a seleção do material para a aula daquele período), seguida pela entrada na sala de aula e recepção dos alunos, a preparação de equipamentos eletrônicos, a introdução do tema da aula, seu desenvolvimento e sua finalização. Em certos casos houve espaço para tratar de procedimentos expressamente posteriores a aula que acabara de ser relatada (preparar material, providenciar cópias,

retornar a sala, assinar o ponto), assim como comentários referentes a aspectos da aula e da rotina de trabalho e sobre outras aulas.

Algumas temáticas retomam aquelas verificadas nos textos institucionais e outras mereceram destaque nos textos:

a) A preparação do material das aulas (sem relação direta com a aula relatada na IAS). Uma preocupação com a responsabilidade de buscar os materiais necessários para essa preparação, recorrendo a outros setores da unidade escolar;

b) A preocupação com a aprendizagem dos alunos e com a forma como recepcionam o conteúdo no desenvolvimento da aula. Neste tópico relacionamos especialmente uma preocupação implícita com o que consideramos de binômio “teoria-prática”. Assim, os professores revelam-se envolvidos com essa atribuição decorrente da proposta metodológica e da organização curricular expressa anteriormente nos documentos institucionais. O texto dos professores retoma inclusive expressões daqueles textos reconfiguradas em suas produções;

c) Outros aspectos do trabalho como a atribuição das aulas e a hora atividade.

De um lado temos a configuração dos elementos que constituem o gênero de atividade docente. No momento que o professor-instrutor elabora seu texto, descarta aqueles elementos que não atendem aos seus objetivos, intenções, motivações, ao rememorar sua experiência passada e projetar uma ação futura. O produto dessa verbalização serve como nova representação dessa vivência, permitindo o acesso aos desdobramentos dessa ação, pertencendo a dois contextos de vida ao mesmo tempo (CLOT, 2007).

Nos textos de IAS, como as prescrições se relacionam com o agir desse professor?

As prescrições elencadas se reproduzem nas vozes que emergem dos textos das Instruções ao Sósia. Primeiro, o destaque dado pelos sujeitos à obrigação e seu dever de cumprir sua carga horária com “assiduidade e pontualidade”.

Implícitos aos textos analisados, verificou-se certo incômodo e aparente conflito decorrentes da exigência e rigidez no controle da frequência do professor, pois sugeriam uma fiscalização e um monitoramento necessários para garantir o cumprimento total da carga horária devida.

Os professores reproduziram em seu agir representado algumas prescrições pertencentes ao contexto específico de trabalho, especialmente no que diz respeito ao currículo por competências, isto é, a importância das práticas profissionais para os cursos técnicos nos quais trabalham.

Paralelamente, quanto às especificidades de sua carreira profissional, eles representam em seu relato uma consciência e preocupação a respeito do processo de ensino e aprendizagem, evidenciando que essa consciência encontra-se em constante conflito com a emergência dos conhecimentos instrumentais e técnicos característicos dessa modalidade de ensino.

Quais são as categorias da semiologia do agir do professor da EPT e as formas de agir atribuídas a ele nas Instruções ao Sósia?

O agir representado no texto de IAS revela as mesmas estruturas de realização da atividade que são características do ofício de professor: planejar e preparar aulas, estudar e selecionar o conteúdo apropriadamente, buscar equipamentos que favoreçam a realização dessas atividades, demonstrando em seus relatos e comentários a apropriação dos artefatos tecnológicos, tornando-os instrumentos de sua prática docente.

Nas Instruções ao Sósia, no quadro do discurso interativo, a figura da *ação experiência* foi identificada nos modos de expor seu agir pelos docentes: representando simultaneamente constituintes estáveis, de forte recorrência, pertinentes ao gênero de atividade docente, assim como traços e características dos próprios actantes (ao fazer a chamada, por exemplo, ou receber os alunos na entrada ao início das aulas, etc.).

Embora sejam oriundos de áreas de formação acadêmica que não são direcionadas para a docência (S1, S2, S4), estes docentes conseguem avaliar suas práticas, selecionar estratégias que são mais eficazes e representar intenções, objetivos e motivações próprios do ofício, mas com as nuances comuns da modalidade e do nível de ensino a que pertencem.

Eles se sentem responsáveis pela formação de seus alunos assentada sobre o desafio de um ensino contextualizado em práticas profissionais autênticas, o qual se origina em instâncias externas superiores e que constitui o próprio modelo educacional adotado pelas políticas do governo vigente, isto é, formar cidadãos como mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Nesse sentido, em decorrência das ações de linguagem

analisadas, uma leitura possível (ao menos por enquanto para estes sujeitos) seja de que as respostas para os impedimentos de seu agir estejam centradas na realização desse objetivo, com todas as garantias e suporte de seu coletivo de trabalho, das estruturas institucionais e da comunidade escolar.

As categorias da semiologia do agir do professor da EPT e as formas de agir atribuídas a ele nas instruções ao sócio, conforme proposto em Mazzillo (2006), não são diferentes daquelas apresentadas nos documentos da primeira parte da análise, isto é:

a) *Um agir linguageiro direcionado a outros*, prefigurado no texto de IAS implicando uma ação de linguagem evidenciada nos verbos: explicar, perguntar, falar, ler, etc., cujo objetivo pode demandar uma resposta do aluno em virtude da atividade abordada: responder a uma pergunta, ler com o professor, pesquisar um assunto, ouvir uma explicação, etc.;

b) *Um agir com instrumentos que implica o uso de instrumentos simbólicos (o conteúdo da aula, o planejamento, a visita técnica), além dos instrumentos materiais (equipamentos eletrônicos, mídias diversas, mapa, etc.)*. Portanto, este agir prefigurado implica, sobretudo, uma apropriação dos artefatos evidenciada nos verbos em destaque: selecionar, preparar, ligar, programar, mostrar e entregar, etc.;

c) *Um agir prefigurado que mobiliza uma ação mental e um agir cognitivo* marcados pelos verbos: perceber, relembrar, memorizar, compreender, planejar, fazer uma análise diagnóstica.

Em que aspectos as ferramentas e os artefatos estão implicados nesse agir do professor?

Em relação aos textos planificadores do agir docente nos documentos institucionais, percebe-se no interior do conteúdo temático, nos níveis organizacional e semântico dos textos que as ferramentas e os artefatos relacionados a esse agir demandam estruturas que veiculam substâncias de ordem genérica (ministrar, executar, cumprir, realizar) sendo atribuídas a um destinatário – o professor. Logo, embora estejam implicadas na representação do agir, o nível de implicação não fica evidenciado nos textos.

De modo inverso, o espaço das ferramentas e artefatos representados nos textos de IAS mobiliza uma série de estruturas de cujo conteúdo podemos depreender o grau de

implicação no agir representado pelo professor: selecionar, preparar, ligar, programar, mostrar e entregar, etc.

Dessa maneira, podemos considerar que nos textos de IAS são abordados os instrumentos, isto é, os artefatos de mediação envolvidos por um processo de apropriação e desenvolvimento pelos usuários. Percebemos que há uma ligação intrínseca entre os sujeitos e os instrumentos. Conforme ressaltamos, a atividade mediada por instrumentos é sempre situada e as situações têm uma influência determinante na atividade (RABARDEL, 2001, p. 18).

Clot (2010, p. 224) relembra, inspirado nos trabalhos de Wisner, que o trabalhador não é visto apenas como um sujeito epistêmico, mas como um “sujeito social, em situação de trabalho real, que sofre também sua condição social”. O trabalho prescrito se constitui uma “exigência” que incide sobre o trabalho humano, mas também confirma a diferença social entre dois grupos: os que concebem o trabalho e os que devem realizar um trabalho concebido por outros. Entretanto, é preciso considerar também o trabalho real do sujeito, pois este sujeito não é passivo diante do quadro em que se insere. Por isso há espaço para a criação, bem como há possibilidade de superar suas dificuldades ou aquilo que se coloca intransponível para si.

Para transformar o trabalho, Clot (2010) faz uma importante reflexão, atribuindo o papel principal aos próprios trabalhadores:

Quando digo cuidar do trabalho, em francês, tem um duplo sentido: transformar o trabalho, mas também, em francês, fazer um bom trabalho, *é a qualidade do trabalho bem feito que é uma fonte de saúde*. E, poderíamos dizer, para que a organização do trabalho apreenda no vivo que os trabalhadores são seres humanos responsáveis por aquilo que fazem, o que não é fácil de ser colocado em evidência e é essa a ideia, fazer com que a organização leve em conta que os trabalhadores são seres humanos responsáveis por aquilo que fazem. [...] De modo que cuidar do trabalho é transformar a organização do trabalho. Essa é uma forma de abordagem de ação. Criar situações e encontrar técnicas nas quais se transformem os trabalhadores em sujeitos da situação, fazendo-os protagonistas da transformação. Eles é que são os autores da transformação e não os especialistas.

A experiência oferecida aos professores pelo procedimento de IAS pretendeu servir de instrumento de desenvolvimento da consciência dos sujeitos, no momento em que

estes se voltam para sua atividade da perspectiva de um novo contexto que determina sua relação com seu trabalho e reconfigura o seu agir, colocando-os como protagonistas das transformações vindouras.

Como dito por Oddone (1981) é óbvio que este método não consegue coletar o comportamento real e total do indivíduo, mas demonstra sua imagem duplicada, isto é, a representação que ele faz de seu próprio comportamento. E embora possa haver uma lacuna entre comportamento descrito e comportamento real, este processo de conscientização nos lembra que é possível alcançar mudanças significativas no coletivo de trabalho e possibilitar o desenvolvimento pessoal do trabalhador.

Por último, torna-se preciso assinalar nossa compreensão do trabalho educacional não somente pela via individual e subjetiva, pensando em suas representações, mas também considerando os sistemas sociais e coletivos de representações, compreendendo o agir na sua dimensão de temporalidade, seu processo de desenvolvimento e os resultados que a intervenção humana pode produzir no mundo.

De modo que, a partir das experiências vividas, daquilo que se esperou e desejou viver, ancoradas em seu contexto socioprofissional como atores engajados em vários mundos de temporalidade simultânea e diversa, o trabalho docente manifestado pela atividade de linguagem possa ser (re) visto e (re) configurado.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/Lilia_Santos_Abreu_Tardelli.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2011.

_____. O trabalho do professor em EaD na lente da legislação. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **Linguagem e Educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ABREU-TARDELLI, L. S.; MACHADO, A. B. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **Linguagem e Educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

ADAM, J.-M. Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes aqui disent de et comment faire? **Langages**, n. 141, 2001.

AMIGUES, R. **Le Travail Enseignant: Prescriptions et Dimensions Collectives de L'activité**. CERSE – Université de Caen | Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, v. 42, n. 2, p. 11-26, 2009.

_____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: _____. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

_____. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, hors-série 1, 5-16, 2003. Disponível em: <http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/Divers/Amigues_approche_ergonomique.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (Ed.). **Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitive: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002.

AUTHIER-REVUZ, J. Paradas sobre Palavras: a língua em prova na enunciação e na escrita. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 651-679, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 10 mai. 2012.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1981.

BARBOSA, L. C. A trajetória do CEPROTEC/MT – Unidade Rondonópolis: Análise das Políticas Públicas para a Educação Profissional de Mato Grosso. **Anais do III Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia** – SINECT, 2012.

_____. **Diagnóstico dos fatores motivacionais que interferem no ensino/aprendizagem no âmbito dos cursos de educação profissional – o caso da SECITEC/MT Unidade de Rondonópolis.** 2008. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2008.

BARRICELLI, E. O trabalho do professor de educação infantil interpretado em texto oficial. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil.** 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 04 nov. de 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE nº 16/99 CEB.** Aprovado em 05 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 12 abr. de 2013.

BRONCKART, J.-P. Entrevista com Jean-Paul Bronckart, avec la collaboration d'Ecaterina Bulea, réalisé par Ermelinda Barricelli e Siderlene Muniz-Oliveira. In: **Revista L@el em (Dis-)Curso**, v. 3, n. 1, 2011.

_____. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discoursif.** Paris: Delachaux et Niestlé, 1977. Tradução de A. R. Machado: Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2009.

_____. **O agir nos discursos. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal em situation de travail. In: BRONCKART, J.-P. Grupo LAF (Eds.). Agir et discours en situation de travail. **Cahier de la Section des Sciences de L'Education**, Genebra, n. 103, p. 11-144, 2004.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução de A. R. Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (1999)

_____. Une introduction aux théories de l'action. Université de Genève. **Carnets des sciences de l'éducation**, 2005.

_____. Quelles séquences didactiques pour l'enseignement bilingue? In: PANTEL, A. (Ed.). **Actes du colloque Didactique des langues régionales**: de l'initiation au bilinguisme, Mende, Publications de l'ADOC, p. 59-80, 2004a.

_____. **Agir et discours em situation de travail**. Genève: FAPSE, UNIGE, 2004b. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/cahiers/online/Agir_discours.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. Langage et représentations. In: **Sciences Humaines**, hors-série, n. 21, p. 20-23, 1998.

_____. La temporalité des discours, comme contribution à la reconfiguration des actions humaines. In: **Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques**, v. 65, p. 39-65, 1997.

_____. L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif. In: BRONCKART, J.-P. **Le français dans le monde. Le discours: enjeux et perspectives**, p. 55-64, 1996.

_____. Développement, compétences et capacités d'action des élèves. In: CHISS, J.-L.; DAVID, J.; REUTER, Y. **Didactique du français**, Paris, Nathan, p. 155-172, 1995.

_____. **Temps et discours; études de psychologie du langage** – Langue Française, 97 ed., 1993.

BRONCKART, J.-P. & DOLZ, J. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In: **Raisons Educatives**, v. 2, p. 27-44, 1999.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, p. 131-160, 2005.

_____. Procedimentos de análise de textos sobre o educacional. In: MACHADO, A. R. (Ed.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

BRONCKART, J.-P. & PASQUIER, A. Elaboration et gestion des représentations. In: CHISS, J.-L. *et al.* (Ed.). **Apprendre/enseigner à produire des textes écrits**. Bruxelles, Duculot, 1988, p. 211-222.

BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; FRISTALON, I. Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. **Cahiers de Linguistique Française**, v. 26, p. 345-369, 2004.

BRONCKART, J.-P. e Grupo LAF (Eds.). Agir et discours en situation de travail. **Cahiers de la Section des sciences de l'Education**, Genève, v. 103, 2004.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

_____. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos: desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. Dynamique langagière et dynamique matérielle: attitudes épistémologiques face à un problème philosophique. In: **Texto! (en ligne)**, v. XIV, n. 1, 2009.

BULEA, E.; BRONCKART J.-P. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. In: **Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto**, v. 1, n. 1, p. 43-60. 2010

_____. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v. 12, n. 12, p. 42-83, 1º sem. 2008.

_____. La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail. In: MONDADA, L.; DOEHLER, S. P. (Ed.). **Bulletin VALS/ASLA**, 84 (numéro spécial "La notion de compétence: études critiques"), p. 413-171, 2006.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans les entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J.-P. e Grupo LAF (Eds.). **Agir et discours en situation de travail. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education**, Genebra: FAPSE, UNIGE, Théories et pratiques, 103, p. 213-262, 2004.

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CAETANO, A. F. de C. **A educação profissional que não aconteceu em Mato Grosso (1995-2002).** Dissertação (Mestrado), Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

CHRISTOPHE, M. **A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira.** IETS. Rio de Janeiro, p. 24. jan. 2005.

CLOT, Y. A psicologia do Trabalho na França e a perspectiva da Clínica da Atividade. **Fractal: Revista de psicologia**. v. 22, n. 1, p. 207-234. jan/abr. 2010. Disponível online: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/463/402>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. **A função psicológica do trabalho.** Tradução de A. Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (1999).

_____. Action et connaissance en clinique de l'activité. **Activités revue électronique**, p. 23-33, v. 1, n. 1, avr. 2004. Disponível em: <<http://www.activites.org/sommaires/v1n1.html>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In: DELEFOSSE, M. S.; ROUAN, G. **Les méthodes qualitatives en psychologie**. Paris: DUNOD, 2001.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler**, Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail, Paris, n. 4, p. 7-42, 2000.

CLOT, Y.; KOSTULSKI, K. Intervening for transforming: The horizon of action in the Clinic of Activity. **Theory Psychology**, p. 681-696, 2011. Disponível em: <<http://tap.sagepub.com/content/21/5/681>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Atividade Docente e Desenvolvimento**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 16. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. Gêneros textuais e educação inicial: o professor de língua inglesa. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 10, n. 3, p. 705-734, set./dez. 2010.

_____. Procedimento de análise e interpretação de textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CUNHA, C. & CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporânea**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: _____. **Educação, um tesouro a descobrir**. UNESCO, MEC. São Paulo: Cortez, 1998.

ÉRNICA, M. Desenvolvimento humano em Vygotsky: uma leitura de pensamento e linguagem a partir das obras de 1925. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Atividade Docente e Desenvolvimento**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 16. Campinas: Pontes Editores, 2011.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

FERREIRA, A. A. G. As possibilidades de uso de ferramentas da informática: software para análise de dados qualitativos e ISD. **Calidoscópio**, v. 5, n. 3, p. 168-176, set./dez. 2007.

FIGUEIREDO, B. F. **Um estudo sobre a gestão da hora atividade do professor nas escolas técnicas estaduais de mato grosso – SECITEC**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora 2013.

FILLIETTAZ, L. (à paraître). Une sémiologie de l'action au service de l'analyse d'un récit de vie. Le récit de Pilar. In: BAUDOUIN, J.-M. (Ed.). Récits de vie, référentiels interprétatifs et instruments d'analyse. **Cahiers de la section des Sciences de l'Education**, Université de Genève.

_____. Les enjeux linguistiques de l'entrée dans les métiers : Le cas des interactions en formation professionnelle initiale. In: FERRARI, M. de (Éd.). **Le Français compétence professionnelle**, Paris, CLP, p. 31-36, 2008.

_____. Discours, travail et polyfocalisation de l'action. In: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J.-P. (Eds.). **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**. Concepts, méthodes et application. Louvain: Peeters, 2005.

_____. As contribuições de uma abordagem praxiológica do discurso para análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em sala. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, 2004.

_____. Une sémiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux. In: BRONCKART, J.-P. e Grupo LAF (Eds.). Agir et discours en situation de travail. **Cahier de la Section des Sciences de l'Education**, Genebra, 103, 2004.

_____. **La parole en action**. Québec, Nota Bena, 2002.

FILLIETTAZ, L.; DUC, B. ; SAINT-GEORGES, I. (à paraître). Pratiques coopératives, productions langagières et apprentissage des métiers. In: VERNANT, D.; POPELARD, M.-D.; WALL, A. (Ed.). **Les pratiques coopératives : constitution des agents, constitution des oeuvres**. Paris: Vrin.

_____. Interactions et dynamiques de participation en formation professionnelle initiale. In: DURAND, M.; FILLIETTAZ, L. (Éds). **Travail et formation des adultes**. Paris: Presses universitaires de France, p. 95-124, 2009.

FILLIETTAZ, L.; BRONCKART J.-P. Introduction. In: _____. (Ed.). **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**. Concepts, méthodes et applications, Louvain, Peeters, p. 5-16. Télécharger l'article. 2005.

FOGAÇA, F. C. Conflito e desenvolvimento: duas faces da moeda. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Atividade Docente e Desenvolvimento**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 16. Campinas: Pontes Editores, 2011.

FOLCHER, V.; RABARDEL, P. Hommes-Artefacts-Activités: perspective instrumentale. In: FALZON, P. (Eds). **L'ergonomie**, PUF. p. 251-268 , 2004.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. F. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de Mercado do Ensino Médio Técnico**. Brasil, INEP: 2006.

_____. **Análise, expansão e melhoria do ensino técnico industrial no Brasil (1984-1990)**. Rio de Janeiro: UFF/INEP, 1988.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino médio integral: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIGLIONE, R. **Opérateurs Argumentatifs et Stratégies Langagières**. Hermès, v. 15, 1995. p. 227-244. Disponível em: <<http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/15081>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

GHIGLIONE R.; BROMBERG M.; FRIEMEL E.; KEKENBOSCH, C.; VERSTIGGEL J.-C. Prédications d'état, de déclaration et d'action: essai de classification en vue d'une application en analyse de contenu. In: **Langages**, 25e année, n. 100, 1990. p. 81-100.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, J. The Theory of Communicative Action, Reason and the Rationalization of Society. **Beacon Press**, v. 1. 1984. Disponível em: <<http://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/jurgen-habermas-theory-of-communicative-action-volume-1.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2013.

_____. Lifeworld and System: A critique of functionalist Reason. **Beacon Press**, v. 2. 1987. Disponível em: <<http://blogs.unpad.ac.id/teddykw/files/2012/07/Jurgen-Habermas-The-Theory-of-Communicative-Action-Volume-2.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

KUENZER, A. Z.; GARCIA, W. E.; CALAZANS, M. J. C. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Planejamento e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

LAIER, S. S. S. **Estudo das reformas e mudanças na trajetória da educação profissional frente às mudanças de governo – Interferências na educação profissional pública de Mato Grosso (Secitec/MT)**. Monografia de especialização do curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” – Especialização com ênfase em fundamentos da Educação

Didática e Docência na Educação Técnica de Nível Médio e Tecnológico, Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

LEONTIEV, A. N. Activity, Consciousness, and Personality. **Prentice Hall**, 1978. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

LOUSADA, E. G. Aprendendo o “métier” de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: SZUNDY, P. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. Produção escrita em francês como segunda língua: uma experiência baseada em gêneros textuais. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 160-174, 2009.

_____. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

_____. **A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos**. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/791/LOUSADAartigo_ago_2010.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2012.

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O Trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 237-256.

MACHADO, A. R. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “metiér”. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n.3, p. 619 – 633. set/dez, 2010.

_____. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, p. 237-259, 2005.

_____. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Revista DELTA**, São Paulo, v. 20, n. 2, dez. 2004a. p. 311-328. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502004000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2012.

_____. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. **Calidoscópio**, v. 2, n. 2, p. 89-96. jul./dez. 2004b.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de Professores: primeiro olhar. **Revista SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002a.

_____. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **Linguagem e Educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MACHADO, A. R.; BUENO, L. A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir? **Revista SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 303-319, 1º sem. 2011.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do Professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **Revista DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicação**, São Paulo, v. 21, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000200002>. Acesso em: 13 jan. 2012.

_____. Configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: _____. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Textos de A. R. Machado e Colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2009b. p. 31-77.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de Gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez., 2006.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011a.

_____. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011b.

_____. Considerações sobre o contexto do trabalhado docente com tecnologias digitais. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011c.

MATENCIO, M. L. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MATO GROSSO. Decreto nº 954, de 09 de abril de 1981. Cria o Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Poder Executivo, Cuiabá, 1981.

_____. Lei nº 7.819, de 09 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a educação profissional, institui o Fundo de Educação Profissional, cria a Superintendência de Educação Profissional e os Centros Públicos de Formação Profissional – CENFORs, na estrutura da Secretaria de Estado de Ciência Tecnologia e Educação Superior, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Poder Executivo, Cuiabá, 2002.

_____. Lei Complementar nº 49, de 01 de outubro de 1998. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Poder Executivo, Cuiabá, 2004.

_____. Lei Complementar nº 151, de 08 de janeiro de 2004. Altera a denominação da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior – SECITES, sua estrutura organizacional, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Poder Executivo, Cuiabá, 2004.

_____. Lei Complementar nº 152, de 09 de Janeiro de 2004. Transforma o Fundo Estadual de Educação Profissional – FEED em entidade autárquica e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Poder Executivo, Cuiabá, 2004.

_____. Lei Complementar nº 153, de 09 de janeiro de 2004. Cria o Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso – CEPROTEC/MT e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Poder Executivo, Cuiabá, 2004.

_____. Lei Complementar nº 154, de 09 de janeiro de 2004. Cria a carreira dos Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Poder Executivo, Cuiabá, 2004.

_____. Plano Estadual de Ciência e Tecnologia para o Estado de Mato Grosso (2004-2007). Cuiabá, MT, 2005. Disponível em: <www.secitec.mt.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. Fórum Estadual de Educação. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (2006-2016). Cuiabá, MT, 2006. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=4035&parent=56>. Acesso em: 24 abr. de 2013.

_____. Lei Complementar nº 300, de 10 de janeiro de 2008. Extingue a Autarquia Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica – CEPROTEC e transfere a gestão de suas unidades descentralizadas de Educação Profissional e tecnológica para a Secretaria de Ciência e Tecnologia – SECITEC e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Poder Executivo, Cuiabá, 2008.

_____. Lei Complementar nº 374, de 15 de dezembro de 2009. Altera a denominação das Unidades de Ensino de Educação Profissional e Tecnológica, cria Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, Centros Vocacionais Tecnológicos e cargos em comissão para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – SECITEC/MT. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Poder Executivo, Cuiabá, 2009.

MAZZA, A. **Manual de Direito Administrativo**. São Paulo: Saraiva, 2013.

MAZZILLO, T. Analisando textos sobre o trabalho do professor: reflexões sobre uma proposta metodológica. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MIRANDA, F. L. A. **Análise da percepção coletiva da construção do imaginário sobre educação profissional, a partir dos discursos do “eu” e do “outro”, no âmbito da unidade de ensino da Secitec de Barra do Garças**. Monografia de especialização do curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” – Especialização com ênfase em fundamentos da Educação Didática e Docência na Educação Técnica de Nível Médio e Tecnológico, Universidade Federal de Mato Grosso, 2008.

MOURA, D. H. Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos anos 1990 e 2000: Limites e Possibilidades. In: OLIVEIRA, R. **Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debates**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. A relação entre a educação profissional e a educação básica no Conae 2010: Possibilidade e limites para construção de novo Plantão Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 875-894, 2010.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011a.

_____. O trabalho do professor de Pós-Graduação: As marcas de pessoa e as vozes representadas. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011b.

NASSER, J. **Análise crítica reflexiva das habilidades e competências dos professores da educação profissional tecnológica no que tange aos critérios de seleção e formação continuada: O caso da Secitec de Barra do Graça/MT**. Monografia de especialização do curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” – Especialização com ênfase em fundamentos da Educação Didática e Docência na Educação Técnica de Nível Médio e Tecnológico, UFMT, 2008.

ODDONE, I.; BRIANTE, G.; RE, A. **Redécouvrir l’expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?** Paris: Ed. Sociales, 1981.

OLIVEIRA, R. **Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debates**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, J. **Épistémologie des sciences de l’homme**. Paris: Gallimard, 1974.

_____. **La naissance de l’intelligences chez l’enfant**. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1936.

PINTO, A. C. C. **Trabalho docente (re) velado no dizer do professor do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PINTO, R. Ação empreendedora: que (re) configurações possíveis? **Revista SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 103-117, 1º sem. 2011.

_____. O Interacionismo Sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 111-125.

PIOLAT, A.; BANNOUR, R. An example of text analysis software (EMOTAIX-Tropes) use: The influence of anxiety on expressive writing **Current Psychology Letters** [online], 2009. Disponível em: <<http://www.semantic-knowledge.com/bibliography.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação do trabalho docente e desenvolvimento profissional: representações das formadoras e professoras de língua inglesa. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Atividade Docente e Desenvolvimento**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 16. Campinas: Pontes Editores, 2011.

RABARDEL, P. **People and Technology: a cognitive approach to contemporary instruments**. 2002. (online).

_____. Instrument mediated activity in situations. In: BLANDFORD, A; VANDERDONKT, J.; GRAY, P. (Eds.). **People and Computers XV**. Interactions Without frontiers, p. 17- 30. Sprenger – Verlag, 2001.

_____. **Le langage comme instrument? Eléments pour une théorie instrumentale étendue**. In: CLOT, Y.; VYGOTSKY, L. Paris: La Dispute, 1999. p. 241-265.

RABARDEL, P.; SAMURÇAI, R. From Artifact to Instrument – Mediated Learning. **Invited Conference: New Challenges to Research on Learning**. International symposium organized by the Center for Activity Theory and Developmental Work Research. University of Helsinki, 2001.

RICOEUR, P. (Ed). **La sémantique de l'action**. Paris: Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.

RAMOS, M. N. A educação tecnológica como política de estado. In: OLIVEIRA, R. A. **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Concepções e princípios do ensino médio integrado. In: BRASIL/MEC/SEB. **Ensino médio integrado: Uma perspectiva abrangente na política pública educacional**. Versão preliminar. Brasília, 2008.

_____. Possibilidades e desafios na organização de currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino médio integral: Concepções e contradições ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio: Ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. p. 37-52.

RIOS-REGISTRO, E. S. **A relação entre prescrição, suas representações e agir docente: um estudo de caso em curso de Formação Inicial**. 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l. expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Université d'Aix-Marseille I, 2002.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Educação, Trabalho e Saúde**, v. 1. Rio de Janeiro: Educação Profissional SJV/Fiocruz, p. 131-152. 2003.

SETEC/MEC. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Introdução. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

SCHELLER, J. Travail, Affects, Activité Transférentielle. **Activités**, v. 10, n. 2. 2013.

SILVA, De P. **Vocabulário Jurídico**. 27. ed. Atualizadores: N. S. Filho e G. Carvalho. Rio de Janeiro, 2008.

TOGNATO, M. I. R. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Desenvolvimento em rede: o agir educacional em (re) construção pela linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Atividade Docente e Desenvolvimento**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 16. Campinas: Pontes Editores, 2011.

VANDER PUTTEN, J. & NOLEN, A. L. Qualitative Data Analysis: Comparing Results From Constant Comparative and Computer Software Methods. **Conference of the Association for the Study of Higher Education**, November 5-8, 2008 in Jacksonville. Disponível em: <<http://www.semantic-knowledge.com/bibliography.htm>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

VISSER, W.; WOLFF, M. A cognitive approach to spatial discourse production. Combining manual and automatic analyses of route descriptions. **Proceedings of European Science Conference 2003**. EuroCognSci03 (p. 355-360).

Osnabrück, Germany, 2003. Disponível em: <<http://www.semantic-knowledge.com/bibliography.htm>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement (F. Sève, trad.). **Société Française**, 1925/1994.

ZOLIN-VESZ, F.; VALEZI, S. C. L.; SOUZA, V. L. G. O papel adjuvante do professor no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 38, p. 146-154. jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MATO GROSSO. Lei Complementar nº 152, de 09 de janeiro de 2004. Transforma o Fundo Estadual de Educação Profissional – FEEP em entidade autárquica e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Poder Executivo, Cuiabá, 2004.

MATO GROSSO. Decreto nº 954, de 09 de abril de 1981. Cria o Sistema Estadual de Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Poder Executivo, Cuiabá, 1981.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROSA JR., C. A.; ROSA, V. C. M. Avaliação das políticas públicas em educação profissional promovidas pelo governo do estado de Mato Grosso e sua contribuição para o desenvolvimento local: estudo de caso do curso técnico em construção civil na Unidade de Rondonópolis-MT. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 4., Curitiba. **Anais**. Curitiba: UTFPR, 2011. Disponível em: <<http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt023-avaliacaodas.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXOS