

Tanise Corrêa dos Santos

**TECITURAS NA ATIVIDADE DOCENTE: NO FIO DA MEADA O ETHOS
EMANA AS RENORMALIZAÇÕES E DRAMÁTICAS DO CORPO-SI**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, sob orientação do prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.

PASSO FUNDO
2017

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus que me concedeu o dom da vida, por sustentar-me até aqui, cumprindo suas promessas para mim, além daquilo que eu supus! Obrigada Papai!

Ao Rodrigo, anjo de luz posto ao meu lado para iluminar meus dias, por entender, compreender e se sacrificar em torno de um sonho meu. Sonho que me privou de sua companhia, mas Papai sabe o porquê! Amo você, só Deus para te recompensar!

Aos meus irmãos Jefferson e Mariane pelos quais tenho amor inefável!

À Juditinha, que sempre me disse: Minha filha, vai estudar! Mãe, estou tentando!

À Maria Estela, que pelo simples fato de existir, me ensina a cada dia a ser uma pessoa melhor, além de compreender minhas ausências nas Reuniões Pedagógicas;

À Jéssica Fernanda, pois a vida nos dá os irmãos, mas o coração escolhe os amigos mais chegados que irmãos. Como Deus foi gracioso comigo por me presentear com uma pessoa tão maravilhosa, cheia de vida quanto você! E as viagens? Que loucura!

À Nelci Müller, por mostrar-me os íngremes, tortuosos e sublimes caminhos que levam ao topo do conhecimento científico! Tia Nel! Que Deus a recompense!

À Daniela, Adriana, Nita, Monique, Michele, Rosane, Gerson, Maria da Gloria, Senhorinha, Joice e tantos amigos já que muitas vezes não pude desfrutar de suas maravilhosas companhias por estar em função de livros, cadernos..., enfim, só pelo fato de serem meus amigos e acreditarem em mim e me estenderem a mão quando precisei, Deus os recompensará.

À Ritinha e Tiago, amigos inenarráveis, companheiros de aventuras pela UPF;

À Capes pela Bolsa a mim concedida e a UPF por tornar esse sonho possível;

Aos professores do Mestrado em Letras pelos conhecimentos passados e espírito acadêmico.

Ao Dr. Ernani Cesar de Freitas, com carinho especial, por mostrar-me o sublime encanto do fazer acadêmico e que a perfeição está ao alcance de quem quiser. Seu conhecimento é inexprimível, obrigada por compartilhá-lo comigo. Que Deus o recompense.

*Dedico a este trabalho ao Rodrigo, meu
sol de cada dia.*

A melhor maneira que a gente de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje eu também não pude fazer.

Paulo Freire

~~*~~*~~*~~

“... o sentido não está escrito apenas na superfície textual, mas depende também da dimensão discursiva, ou melhor: interdiscursiva: “enunciar certos significantes implica significar o lugar de onde nós o enunciamos e sobretudo o lugar de onde não os enunciamos”.

Dominique Maingueneau

~~*~~*~~*~~

“... a atividade é vida. E a vida não pode se desenrolar sob o registro do estrito enquadramento, ou da estrita heterodeterminação, ou seja, do assujeitamento estrito ao meio; isso seria invivível”.

Yves Schwartz

RESUMO

Esta pesquisa, *Tecituras na atividade docente: no fio da meada o ethos emana as renormalizações e dramáticas do corpo-si*, objetiva analisar a cenografia e o ethos discursivo entrelaçados e imbricados na atividade docente, bem como as marcas discursivas inferidas das renormalizações e a dramática do uso de si para descortinar como ocorre a desneutralização no meio educacional. Ancoramo-nos nas concepções de Yves Schwartz (2010a, 2011, 2014), Schwartz e Durrive (2010a), Nouroudine (2002) e Souza e Silva (2002, 2008), quanto à ergologia. Além disso, os pressupostos teóricos de Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2010, 2015) a respeito da Semântica Global – cenografia e ethos discursivo aliam-se a este estudo. Este trabalho se justifica tendo em vista os novos parâmetros educacionais implementados no ano de 2012 nas Escolas Públicas de Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, as quais passam a pertencer ao Sistema Politécnico. Essa pesquisa teve como base uma escola politécnica, situada no interior de Santo Ângelo – RS e pertencente a 14ª Coordenadoria Regional de Educação de Santo Ângelo/RS. Os balizadores regimentais da nova estrutura imperativa no Rio Grande do Sul, devem ser observados juntamente com a imagem de si dos educadores operacionalizadores desse sistema, frente ao trabalho docente, ao universo contemporâneo, à carreira do magistério - no caso do ensino público. Sendo assim, muitas vezes o fazer docente é redesenhado tendo por base o comprometimento com o trabalho educativo, o que proporciona supremacia pedagógica para falar e tangenciar escolhas profissionais. A partir do alicerce dos planos constitutivos do discurso, a cenografia dos discursos docentes assenta-se sobre as incertezas do mundo educacional, além disso o conhecimento docente é (re)configurado pelo labor da experiência, desse modo, os ethé revelam-se trabalhadores, servis, solícitos, perseverantes, mas ao mesmo tempo preocupados com a educação. Sendo assim, tem-se um ethos comprometido com o trabalho educativo e conservador em relação à educação.

Palavras-chave: Cenografia. Ethos discursivo. Renormalização. Dramáticas de Uso do corpo-si. Sistema Politécnico.

ABSTRACT

This research, *Tecituras na atividade docente: no fio da meada o ethos emana as renormalizações e dramáticas do corpo-si*, aims to analyze the scenography and the discursive ethos intertwined and imbricated in the teaching activity, as well as the discursive marks inferred from the renormalizations and the dramatic use of self to uncover how the denneutralization occurs with the educational environment. We are anchored in the conceptions of Yves Schwartz (2010a, 2011, 2014), Schwartz and Durive (2010), Nouroudine (2002), and Souza e Silva (2002, 2008), as for ergology. In addition, the theoretical assumptions of Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2010, 2015) about Global Semantics – scenography and discursive ethos are allied to this study. This study is justified considering the new education parameters implemented in the year 2012 at High Schools of the State of *Rio Grande do Sul* which are now belonging to the Polytechnic System. This research was based on a Polytechnic School located in the countryside of Santo Ângelo - RS belonging to the *14ª Coordenadoria Regional de Educação de Santo Ângelo/RS*. These regimental beacons must be observed along with the self image of the educators that operationalize this system, against teaching work, the contemporary universe, the teaching profession – as to public education. Thus, the teaching action is often redesigned based on the commitment to the educational work which provides pedagogical support for talking and tweaking professional choices. From the foundation of the constitutive plans of discourse, the scenography of the teaching discourses are based on the uncertainties of the educational world, in addition, teacher knowledge is (re)shaped by the work of experience, thus the éthe reveal themselves to be workers, servile, solicitors, persevering, but at the same time they are concerned with education. Therefore we have an ethos committed to an educational and conservative work in relation to education.

Key words: Scenography. Discursive Ethos. Renormalization. Dramatic Use of the body-self. Polytechnic System.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Funções primárias dos seres humanos.....	21
Figura 02 – Sistema da ordem das mediações – capital.....	22
Figura 03 – Crise estrutural do sistema capitalista.....	24
Figura 04 - Pluridisciplinaridade ergológica.....	33
Figura 05 – Dispositivo Dinâmico de três polos – DD3P.....	35
Figura 06 – Norma e renormalização.....	39
Figura 07 – Tríade Interdiscursiva.....	55
Figura 08 - Interação entre o ethos discursivo.....	68
Figura 09 – Percorso metodológico.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Trabalho, tarefa e atividade: a singularidade ergonômica.....	26
Quadro 02 – Discurso: conceitos elementares.....	52
Quadro 03 - Sete hipóteses da gênese dos discursos.....	53
Quadro 04 – Função do Ethos.....	69
Quadro 05 - Parâmetros norteadores das transcrições.....	77
Quadro 06 – O Ensino Médio como proposta final da Educação Básica.....	83
Quadro 07 – Por que ser professor e a opção pelo Ensino Médio?.....	85
Quadro 08 – Incorporação da pesquisa no Ensino Médio Politécnico.....	95
Quadro 09 – Preparo e desenvolvimento das aulas.....	97
Quadro 10 – Participação dos alunos em aula.....	102
Quadro 11 – Importância e seleção de conteúdos.....	106
Quadro 12 – Carga horária diferenciada.....	110
Quadro 13 – Síntese dos discursos ergopedagógicos.....	116

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

APST - Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DD3P – Dispositivo Dinâmico de Três Polos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FD – Formação Discursiva

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LCT – Linguagem como trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LNT – Linguagem no trabalho

LST – Linguagem sobre trabalho

OCT – Organização Científica do Trabalho

OIT – Organização Internacional do Trabalho

RS – Rio Grande do Sul

R1 – Registro Um

R2 – Registro Dois

SEDUC – Secretaria de Educação

SG – Semântica Global

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 TRAMA E URDIDURA: LINGUAGEM E TRABALHO NA TRAMA DO BEM VIVER.....	18
2.1 TODOS AO TRABALHO!	19
2.2 ERGONOMIA DA ATIVIDADE: ALIADA NOSSA DE CADA DIA.....	25
3 BIENVENUE! O MUNDO ERGOLÓGICO	32
3.1 RENORMALIZAÇÕES E DRAMÁTICAS DO USO DE SI: A INFIDELIDADE DO MEIO E A SINGULARIDADE DO SER.....	42
3.2 A LINGUAGEM EVIDENCIA A COMPLEXIDADE DO TRABALHO.....	46
4 SEMÂNTICA GLOBAL: O DISCURSO EM UM UNIVERSO DE OUTROS DISCURSOS.....	50
4.1 SEMÂNTICA GLOBAL: OS PLANOS CONSTITUTIVOS QUE INSTAURAM A CENOGRAFIA.....	57
4.2 DIMENSÃO ENUNCIATIVO-PRAGMÁTICA: A CENOGRAFIA VALIDA O ETHOS	61
4.3 O ETHOS DISCURSIVO EMANA A IMAGEM DE SI.....	64
5 TRAMA E URDIDURA: EM FOCO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	70
5.1 URDIDURA: OS <i>CORPORA</i> DA PESQUISA.....	70
5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NOS DISCURSOS ERGOPEDAGÓGICOS.....	73
5.3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: ROTEIRO METODOLÓGICO.....	74
5.4 POLITECNIA: SISTEMA PIONEIRO NO BRASIL.....	79
6 ENTRE A TRAMA E A URDIDURA: ESCOLHAS QUE TORNAM A VIDA POSSÍVEL.....	83
6.1 TECITURAS DOCENTES: O DESVELAR DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO SOB À LUZ DA ERGOLOGIA E DA SEMÂNTICA GLOBAL.....	115
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS.....	134
ANEXO A – PROJETO DE PESQUISA APROVADO.....	135
APÊNDICES.....	140
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	141
APÊNDICE B – ENTREVISTA – ROTEIRO DE PERGUNTAS.....	143
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS.....	144

1 INTRODUÇÃO

O trabalho circunda a humanidade desde os mais remotos registros, seja na punição conferida ao homem por seu pecado, seja na mitologia grega, com Hefesto, o deus do trabalho¹, seja em nossa identidade, em nossa cultura e também em nosso fazer acadêmico. Gastamos parte de nossa vida no trabalho, vivemos para ele e somos o que ele nos faz: Sujeitos do trabalho!, até mesmo quando não estamos exercendo diretamente nossas funções, somos conhecidos pelo que fazemos no trabalho.

Ao ingressar no Mestrado em Letras da Universidade de Passo Fundo, escolhi trilhar os caminhos da Análise do Discurso e, com o intuito de explorar esse estigma chamado trabalho que há tanto tempo me instiga, me propus a investigá-lo de forma mais profunda, percorrendo os caminhos da ergonomia da atividade/situada e da ergologia, unindo-as às concepções da linguística de base enunciativo-discursiva e investigar como são geridas as prescrições normativas que embasam o novo sistema educacional gaúcho: o da Politecnia².

Inscrevendo-se na linha de pesquisa Constituição do Texto e do Discurso, que está inserida no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, esta dissertação tem a temática Linguagem e Trabalho como estrutura basilar, em consonância com a cenografia e ethos discursivo na atividade docente, subordinando-se à delimitação temática da análise da cenografia e do ethos discursivo que emanam da atividade docente, no ensino médio politécnico, bem como as dramáticas de uso do corpo-si decorrentes das renormalizações efetuadas por profissionais da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, pertencentes à 14ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), localizada no município de Santo Ângelo.

A escola elencada para a realização deste estudo situa-se no interior de Santo Ângelo, mais especificamente no Distrito de Buriti. Ressaltamos que a escolha pelo *corpus* da pesquisa deu-se em virtude de a acadêmica trabalhar com o Ensino Médio Estadual quando ocorreu a implantação do Ensino Médio Politécnico, e, em reuniões e seminários, os quais

¹ A este respeito é pertinente citar a dissertação de Gislene Feiten Haubrich, “Dos enigmas de “Hefesto”: Cultura, Comunicação e Trabalho na perspectiva dos discursos organizacionais”, ao discorrer sobre trabalho e suas manifestações culturais.

Disponível em: <<http://biblioteca.feevale.br/Dissertacao/DissertacaoGisleneHaubrich.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

² O pressuposto básico deste sistema educacional é o de ensinar o mundo do trabalho por meio da pesquisa, promovendo assim a autonomia do aluno que busca seu crescimento intelectual e humano com base em suas vivências e no que lhe compete quanto ao seu meio sociocultural.

tinham a intenção de mostrar à comunidade escolar a valia do novo sistema de ensino, evidenciou-se que a Escola de Ensino Médio do Distrito de Buriti voltava suas pesquisas educacionais para o foco agrícola, já que se situa no interior e essa é a fonte de renda dos moradores da localidade. Desse modo, frente à apresentação das outras escolas que expunham temas variados, o referido educandário norteava suas pesquisas com base no seu contexto sócio-histórico, assim como inferem os documentos que embasam a Politecnia: *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico*³ e *Educação Profissional Integrada ao Ensino médio - 2011-2014*⁴.

O ano de 2012⁵ foi o marco inicial em que o Ensino Médio Politécnico passou a vigorar nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul sob a forma de política pública. Com respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o governo do Rio Grande do Sul, ao implantar essa proposta, visa à construção de novas aprendizagens, principalmente no Ensino Médio, modalidade da educação básica em que há um percentual avultado de evasão escolar. Como o trabalho, por sua vez, deixou de ser essencial à qualidade de vida e passou a ser meramente encarado como fonte exclusiva de sobrevivência, inferimos que ao longo da trajetória humana houve um momento de transformação, em que o ato de trabalhar deixou de ser uma experiência espontânea passando a ser uma obrigação. Sendo assim, apreende-se desde a formação escolar o valor do trabalho e sua relevância para a sobrevivência humana.

Desse modo, buscamos delinear, por intermédio deste estudo, a imagem de si construída pelos educadores do sistema politécnico frente ao trabalho docente, ao universo contemporâneo, à carreira do magistério - no caso do ensino público, sendo que muitas vezes esse conceito é redesenhado mais em função da estabilidade financeira, do que o crédito na mudança e na ambição pedagógica que possibilitam a incorporação de um novo perfil identitário.

³ Documentos disponíveis em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2016.

⁴ Documentos disponíveis em:

<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_II.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2016.

⁵ A sugestão de reestruturação do padrão de ensino gaúcho adveio na gestão do governador Tarso Genro (2011-2014), filiado ao Partido dos Trabalhadores, que implantou esta proposta inédita em nosso país. Nesse sistema se prevê: “integração dos conteúdos de formação geral e de formação profissional, mediante a construção de itinerários formativos que integrem o conhecimento dos princípios que regem as formas tecnológicas, consideradas as dimensões sócio-históricas e os processos culturais”. (ENSINO MÉDIO PROPOSTA, 2011, p. 15). Isto é, o trabalho como eixo norteador da educação.

Sob esse prisma, destacamos a questão norteadora que baliza este estudo: o discurso docente na atividade evidencia um recentramento de normas fundadas sobre saberes instituídos e investidos, bem como demonstra a renormalização e a dramática do uso do corpo-si, sendo possível assim descortinar essa desneutralização que ocorre no discurso do professor sobre sua atividade, instaurada nas cenas enunciativas que constroem cenografia e ethos sociolaborais.

Com vistas a essa conjuntura, nosso objetivo geral é analisar a cenografia e o ethos discursivo que emanam do discurso da atividade docente, bem como as marcas discursivas das renormalizações e a dramática do uso de si para descortinar como ocorre a desneutralização discursiva no ambiente educacional. Para que isso ocorra, explicitamos nossos objetivos específicos na tríade:

a) identificar a semântica global - cenografia e o ethos discursivo - na atividade docente, bem como suas marcas modalizadoras, para reflexionar sobre a importância do ethos discursivo projetado e sua influência no sujeito do trabalho;

b) investigar como são geridas as variabilidades – humanas e técnicas - na atividade docente, através dos discursos produzidos em cenografias e ethos ímpares, evidenciando assim os saberes instituídos e investidos pelo docente no seu dizer e fazer laboral;

c) verificar os registros prescritos nos documentos do ensino médio politécnico e o trabalho real efetuado pelos docentes da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, averiguando assim as dramáticas do uso de si no trabalho, bem como são operadas as reconfigurações das entidades coletivas instauradas no ethos discursivo docente.

Reiteramos que a interdisciplinaridade entre trabalho e ergologia com a área da linguística discursiva proporciona uma análise mais aprofundada do *corpus* em destaque. O entrelaçamento entre essas disciplinas contribui para este estudo, na medida que, ao basear-se nos enunciados dos docentes, alicerçados nas leis de ensino, vislumbrem-se as renormalizações efetuadas para que o trabalho se torne “*vivível*” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010a, p. 95, grifo do autor), além do mais, por menor que seja um trabalho, sempre haverá saberes e *renormalizações* investidos nele.

Por isso, é pertinente englobar as noções de Schwartz e Durrive (2010a) quando enfatizam que sobre as técnicas residem dois registros bem definidos: o Registro Um – ou prescrito e o Registro Dois – ou real, sendo que o primeiro diz respeito a tudo que preexiste à atividade⁶, e sobre o outro incidem as neutralizações e ressingularizações. A propósito, essas

⁶ É primordial esclarecer que, para a ergonomia da atividade, a adaptação do trabalho às pessoas exige reconhecer a forma como elas se encontram para viver determinada situação, como agem e que estratégias

mudanças ocorrem porque sempre há variabilidades e também porque não há como vivenciarmos um constante assujeitamento ao meio, porque deste modo a vida seria *invivível* (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010a, grifo do autor), e é essa retroalimentação que possibilita os elementos da história humana operarem suas singularidades. Sendo assim, há que se destacar que essas singularidades trabalham no nível da desneutralização e conseqüentemente estão imbricadas no discurso.

Alicerçamos esta pesquisa nos estudos ergológicos francófonos de Yves Schwartz (2010a, 2011, 2014), Schwartz e Durrive (2010a), Nouroudine (2002), além de Souza e Silva (2002, 2008), em consonância com os pressupostos teóricos de Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2010, 2015) a respeito da Semântica Global – cenografia e ethos discursivo, para que possamos descortinar as renormalizações e as dramáticas do uso do corpo-si na atividade docente, a partir das enunciações dos profissionais que participam deste estudo.

O aporte teórico no que tange aos elementos metodológicos está embasado em Prodanov e Freitas (2013); quanto à transcrição das entrevistas realizadas, baseamo-nos em Luiz Antonio Marcuschi (2003). Este estudo é do tipo exploratório mediante estudo de caso e possui abordagem qualitativa. Os procedimentos adotados têm sua base no modelo do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que se ancora nas marcas e pistas deixadas como rastro no desenrolar discursivo.

O estudo de caso ocorreu na escola de Ensino Médio Buriti⁷ e se valeu dos documentos *Ensino Médio Regimento Padrão em Politécnico*, *Ensino Médio Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico*, para analisar o trabalho prescrito; e entrevista semiestruturada (Apêndice B) constituída de perguntas abertas para 04 professores da área do conhecimento *Linguagens*⁸, já que a estrutura politécnica vincula a realidade social ao desenvolvimento científico-tecnológico.

Esta pesquisa foi submetida ao Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, vinculada à Plataforma Brasil, recebendo sua aprovação, sob o número do CAAE 53972516.5.00005342 (ANEXO A). É necessário enfatizar que como se trata de uma pesquisa exploratória, houve a realização de um Termo de Consentimento Livre

utilizam. No âmbito de nossa pesquisa procuramos investigar como são geridas as variabilidades entre trabalho prescrito e real, bem como verificar como ocorre a desneutralização com o meio laboral.

⁷ A escola elencada para a realização da pesquisa situa-se na área rural do município de Santo Ângelo, e foi escolhida por evidenciar uma postura condizente com a proposta da Politecnia do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, isso porque, nos debates realizados nos anos iniciais da implantação do novo regime, os quais tinham a finalidade de discutir os resultados obtidos no novo sistema educacional, levou em conta a temática da comunidade em que está inserida, apresentando estudos voltados à área rural e implementação de propostas viáveis aos moradores da localidade.

⁸ A politecnica envolve quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

e Esclarecido (APÊNDICE A), para que os participantes estivessem cientes dos riscos implicados, sua participação e direitos a respeito de seus dados, podendo desistir a qualquer momento. Posterior à realização do estudo de caso, as entrevistas foram transcritas, analisadas e fundamentadas teoricamente.

Subdivide-se este trabalho em três capítulos teóricos: primeiramente, apresentamos a fundamentação teórica, em que compreendemos o mundo do trabalho e sua evolução, além das noções de trabalho – prescrito e real. Este capítulo *Trama e Urdidura: linguagem e trabalho na trama do bem viver* subdivide-se em duas subseções: a primeira *Todos ao trabalho!* aborda o conceito de trabalho, revolução industrial, modelos e concepções que influenciam em nosso mundo contemporâneo, bem como a função social que o trabalho exerce na sociedade contemporânea. A segunda *subseção Ergonomia da atividade: aliada nossa de cada dia* tece contribuições sobre as regras de trabalho, tarefa e atividade de trabalho. Além disso, traçamos um paralelo entre trabalho previsto e real, as disposições que regem o trabalho, suas condições de realização e a implicação na vida do trabalhador.

Convém salientar que a retomada ao mundo do trabalho, bem como das concepções que regem a contemporaneidade reflete-se na vida docentes. Desse modo, ponderamos sobre as evoluções que surgem e causam repercussão na vida profissional, as possibilidades da reinvenção do trabalho e a identidade (re)singularizada em função do trabalho. Ademais, a remuneração da atividade de trabalho e a preparação para que outros profissionais exerçam atividades laborais perpassam o caminho do docente da politecnicidade gaúcha, sendo assim, cremos ser necessário fazer uma explanação do cenário trabalhista para posteriormente adentrarmos no mundo ergológico.

No segundo capítulo, *Bienvenue! O mundo ergológico*, as disciplinas que cooperam para as práticas de trabalho são abordadas no subcapítulo *Renormalizações e dramáticas do uso de si: a infidelidade do meio e a singularidade do ser* discorremos sobre os saberes atrelados ao sujeito do trabalho, bem como as dramáticas e o uso do corpo-si; além disso, na subseção *A linguagem evidencia a complexidade do trabalho* as práticas languageiras – linguagem como trabalho (LCT), linguagem sobre o trabalho (LST) e linguagem no trabalho (LNT) são estudadas, visto que as falas, os depoimentos obedecem a princípios de realização, sendo que o maior deles é o comunicacional trabalhista.

Já o terceiro capítulo trata a respeito da Semântica Global – cenografia e ethos discursivo, desde o surgimento da Análise de Discurso de Linha Francesa, às concepções de discurso, bem como os planos constitutivos que validam a cenografia. Destacamos a

relevância destes capítulos para balizar nossa análise, que se encontra no quarto capítulo, após a descrição do universo da pesquisa, dos procedimentos metodológicos e da estrutura politécnica. Nessa mesma seção, pertencente ao quarto capítulo, detalhamos os procedimentos necessários para a realização e interpretação das análises efetuadas com os docentes da 14ª CRE. Finalmente tecemos algumas considerações a respeito deste estudo.

2 TRAMA E URDIDURA: LINGUAGEM E TRABALHO NA TRAMA DO BEM VIVER

“A trama e a urdidura atravessam todas as situações de trabalho, desde que a humanidade existe”. (Schwartz)

Neste capítulo, rememoraremos o conceito de trabalho e seu legado histórico junto ao homem, sujeito do trabalho, no modo de administrar seu tempo em função de si e do papel que exerce junto à sociedade que se reconfigura constantemente, exigindo sempre mais deste sujeito.

Sendo assim, é interessante recordarmos que, para cada trabalho a ser realizado, tem-se uma norma em função daquilo que se vai executar. Porém, muitas vezes, torna-se inviável o cumprimento total dessa norma, e é por isso que existem regras próprias para a execução dessa tarefa. Ou seja, a trama começa a se desenvolver após a colocação dos fios da urdidura no “tear” do trabalho, pois a trama é o que o ser humano converte em memória com vistas a governar a atividade de trabalho.

Visando estar em consonância com o objetivo deste estudo, o de analisar a atividade docente, bem como as renormalizações e dramática de uso do corpo-si, para descortinar como ocorre a desneutralização com o meio, inicialmente far-se-á uma breve retomada do mundo do trabalho, da revolução industrial ao taylorismo-fordismo, e, por conseguinte, a transição da ergonomia à ergologia, sendo a primeira propedêutica à outra. Portanto, é factível uni-las aos estudos sobre a atividade humana em situação de trabalho, para, em seguida, abordar a cenografia e o ethos discursivo depreendidos da linguagem do professor em sala de aula.

No que tange à fundamentação teórica deste primeiro capítulo, serão abordados conceitos referentes à ergologia, tomando como base Yves Schwartz (2010a, 2011, 2014), Souza-e-Silva (2002, 2008), Faïta (2002), Nouroudine (2002), Trinquet (2010), entre outros teóricos que dão amparo à realização deste estudo.

A seguir faremos uma retomada sobre o mundo do trabalho, da revolução industrial – taylorismo/fordismo, e, por conseguinte, abordamos o universo ergonômico e ergológico.

2.1 TODOS AO TRABALHO!

“O trabalho que estrutura o capital desestrutura o ser social”.
(Antunes)

O trabalho⁹ acompanha o homem desde os mais remotos relatos sobre a atividade humana: segundo a Bíblia Sagrada (2012), a sentença do homem por causa do pecado foi a de ter trabalho como sua fonte de sustento por toda a vida. Assim, ele segue a humanidade de modo singular, mesmo que seu sentido mude com o passar do tempo (TERSAC; MAGGI, 2004). Tersac e Maggi (2004) esclarecem que o sentido da palavra trabalho (*tripaliare*) está ligado ao sofrimento e à fadiga, e o instrumento utilizado para isso era o *tripalium*, que no latim vulgar remetia a três paus entrelaçados no pescoço de escravos com fins de tortura (CORTELLA, 2010).

Com o advento da máquina, a precursora da revolução industrial¹⁰, houve a substituição de vários operários e muitos trabalhadores se encontravam frustrados pela rotina exaustiva de trabalho, pela jornada de até 18 horas diárias, incluindo mão de obra infantil e feminina, além de estarem sujeitos a castigos físicos por seus patrões.

Arendt (1995) é categórica ao afirmar que nenhuma violência, exceto as sofridas na tortura, se iguala à força natural com que as necessidades compelem o homem. É por isso que pensar o trabalho é uma tarefa complexa, tendo em vista o tamanho da conjuntura e os saberes que são investidos nele. De acordo com Hannah Arendt (1995, p. 15), “o trabalho é o artificialismo da existência humana, [...] produz um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural”. É importante lembrar que foi somente no século XIX que a indústria tomou grandes proporções nacionais e internacionais.

Conforme Luciana Freitas (2010), ocorreram avanços muito significativos nessa área, isso porque a maquinaria aumentava consideravelmente e a descoberta de matérias-primas, como aço e petróleo, permitiu mais velozmente o avanço tecnológico e, conseqüentemente,

⁹ Consideramos para fins de distinção o trabalho como atividade humana, sendo que essa ressalva é importante no sentido de que trabalho é possuir um ofício, remunerado ou não, formal ou informal, enquanto emprego é o ato de estar trabalhando ou estar aposentado por exemplo. É interessante a consulta ao endereço do Ministério do Trabalho e Emprego, o qual configura as relações das ocupações e postos de trabalho regulamentados no Brasil. Disponível em: < <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>>.

¹⁰ É importante frisar que a Revolução Industrial ocorreu antes do século XVIII, e teve expansão até a centúria seguinte, já que no século XVIII o mecanismo de produção limitava-se ao artesanato e à manufatura, porém com o crescimento da população europeia e com vistas a ampliar o mercado de consumo, os artesãos se reuniam em um determinado local, sob a supervisão de um chefe, sendo que este era o responsável pelo trabalho produzido. Sendo assim, este comerciante fornecia o material necessário para a confecção dos produtos e teria de dispor de certo capital, dando início assim ao que posteriormente se chama Capitalismo.

houve crescimento populacional muito significativo e a implantação do regime capitalista. Além disso, esse *boom* tecnológico fez com que novas correntes filosóficas a respeito do trabalho e mão de obra surgissem, com pequenas crises que por vez ocorriam no sistema capitalista, tais como depreciação de produtos e juros.

Isso propiciou o surgimento de um novo modelo de trabalho: o taylorismo, um novo método de trabalho, proposto por Frederick W. Taylor, engenheiro americano (1856-1915) criador do método científico do trabalho, tendo por meta acabar com o desperdício de tempo. Para isso Taylor elabora princípios como a racionalização da produção, bem como a economia de mão de obra e o aumento da produtividade no trabalho. Cabe salientar que este modelo também é conhecido como *taylorismo-fordismo*, pois foi praticado por Henry Ford, engenheiro americano (1856-1915), idealizador da *Ford Motor Company*.

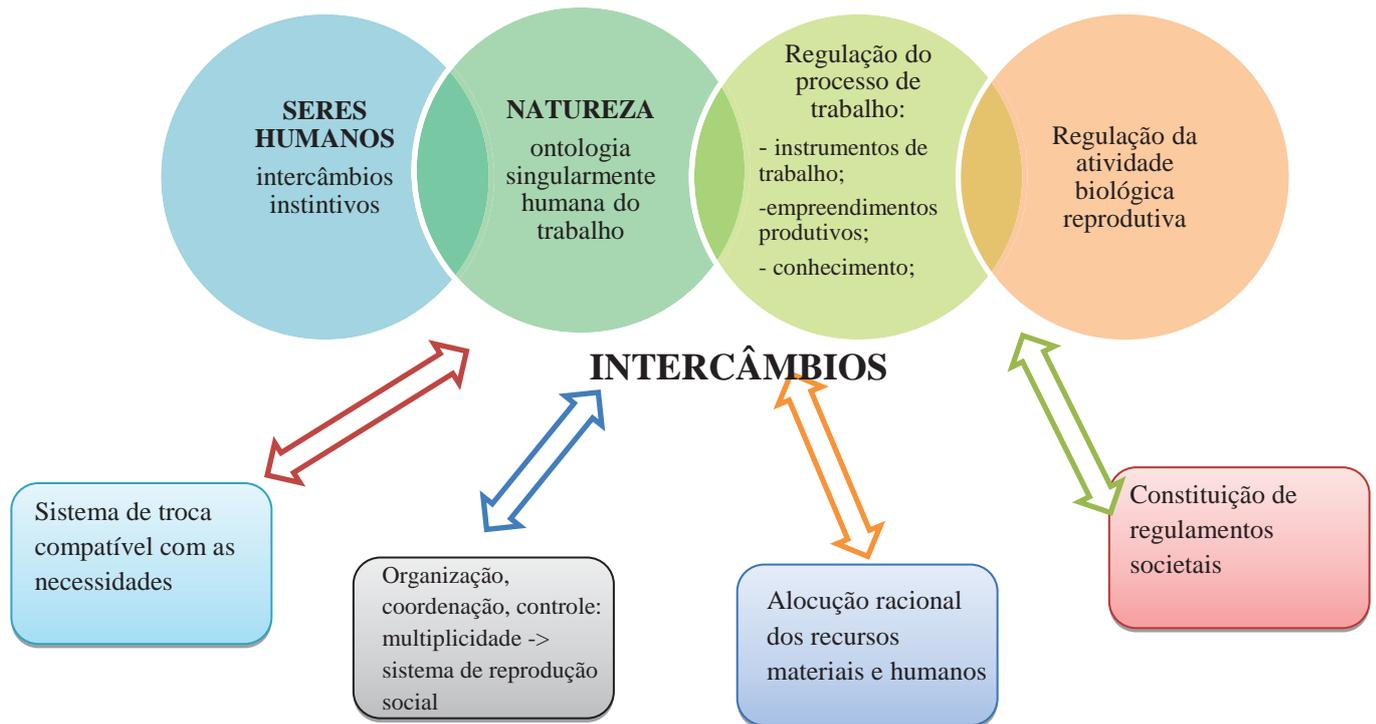
Este modelo influenciou grandemente o mundo do trabalho apregoando exaustivas cargas horárias, além de aumento na produtividade e cortes relacionados à saúde e bem-estar do trabalhador, tidos como “desperdícios”. (TAYLOR, 1990). Além disso, nesse sistema, buscava-se reduzir o que Taylor (1990, p. 27) define como vadiagem, isto é, o ato de realizar atividades cotidianas/diárias, tais como conversas informais, jantãs, passeios, etc, pois, desse modo, no dia seguinte os trabalhadores estariam muito cansados, desmotivados, o que acarretaria diminuição da produção. Apregoava-se também o corte de “gastos desnecessários de energia” e de “comportamentos supérfluos” por parte do trabalhador.

Esse método – Organização Científica do Trabalho – OCT tem como base a produtividade. Há comparações feitas por Taylor, ao longo de seu livro, que demonstram a grande “efetividade” de sua metodologia. Porém, o que realmente ocorria era a inferência de que o trabalhador deveria ser recompensado pelo maior número de peças que pudesse produzir, mas não podia extrapolar uma cota diária. Antunes (1999, p. 41) afirma que no sistema taylorista/fordista havia uma “expropriação intensificada do operário-massa, destituindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho”, ou seja, sua atividade era repetitiva e desprovida de sentido.

Deste pensamento filosófico-epistemológico, se cunhou a expressão “docilização de corpos e almas” (FREITAS; L., 2010, p. 52), ou seja, escolhiam-se empregados pela falta de virtudes, de modo a torná-los dóceis de corpo e alma. É pertinente relembrar que Taylor (1990) descreve alguns trabalhadores adjetivando-os como tendo “comportamento e espírito bovino” (TAYLOR, 1990, p. 55-57), não obstante deseja transformá-los em “bonecos de madeira” (TAYLOR, 1990, p. 90), tirando-lhes toda a dignidade, se é que ainda a possuíam.

A confrontação a esse pensamento taylorista encontra-se em Antunes (1999), quando afirma que os seres humanos têm mediações de primeira ordem, cujas finalidades essenciais são a preservação das funções vitais de reprodução individual e societal, representadas na Figura 01:

Figura 01 – Funções primárias dos seres humanos



Fonte: Elaborado pela acadêmica com base em Antunes (1999)

As funções de primeira ordem visam a regulação da atividade biológica reprodutiva, bem como o intercâmbio entre os bens comunitários que a natureza possa oferecer por meio do trabalho. Somam-se a esses objetivos as múltiplas atividades que envolvem um sistema societal e a luta contra a escassez natural por meio da utilização econômica. E por fim, a constituição e a organização de regulamentos sociais, estabelecendo-se também as funções a serem cumpridas por parte dos seres sociais que a ela pertencem.

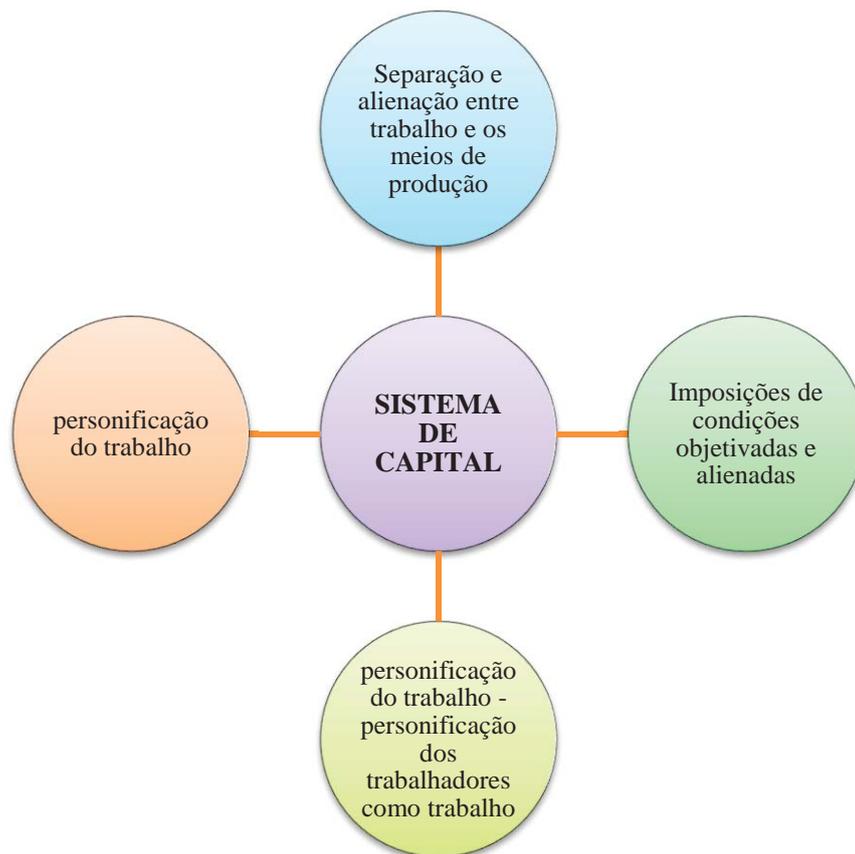
Nenhuma dessas funções vitais primárias exige hierarquia, pois elas são essenciais à vida, tais como ter sobrevivência - trabalho e reprodução, viver em sociedade e suprir necessidades prementes. Porém adentrou na história humana a ordem das mediações, a qual modificou as estruturas de primeira ordem. Isto é, cada uma das formas de mediação de primeira ordem é alterada e subordinada aos imperativos de reprodução do capital. Por isso, “as funções produtivas e de controle do processo de trabalho social são radicalmente

separadas entre aquelas que produzem e aquelas que controlam”. (ANTUNES, 1999, p. 22). O valor deste sistema é a troca, o capital. Sendo assim,

o trabalho que *estrutura* o capital *desestrutura* o ser social. O *trabalho assalariado* que dá sentido ao capital, gera uma *subjetividade inautêntica* no próprio ato de trabalho. Numa forma de sociabilidade superior, o trabalho ao *reestruturar* o ser social, terá *desestruturado* o capital. E esse mesmo trabalho autodeterminado que tornou *sem sentido* o capital, gerará as condições sociais para o florescimento de uma subjetividade autêntica e emancipada, dando um novo sentido ao trabalho. (ANTUNES, 1999, p. 182, grifo do autor).

Cabe-nos a ressalva, com base em Marx (2006), de que tudo o que o homem produz no sistema capitalista não é seu, o que lhe causa a noção de alienação¹¹, já que o homem é uma mercadoria desse sistema. Vejamos a Figura 02, com base no sistema capital:

Figura 02 – Sistema da ordem das mediações - capital



Fonte: elaborado pela acadêmica com base em Antunes (1999)

Nesse sistema, as funções de primeira ordem são alteradas tendo em vista a inserção da ordem das mediações, em que o capital impera em detrimento das necessidades básicas dos

¹¹ Antunes (2011) utiliza a noção de estranhamento, visto que é concebido como que diante de uma conscientização do sujeito, enquanto a alienação para o sociólogo seria natural aos seres humanos.

seres humanos. Isto é, as funções produtivas são separadas entre os que produzem e os que controlam e a estrutura para esse sistema é o capital, pois tem o poder de expandir o valor de troca – desde as necessidades mais íntimas e básicas às de produção e conversão de matéria-prima em produtos. Estes por sua vez, pertencerão ao Estado, sendo possível essa conversão por meio da estrutura hierárquica, intrínseca ao metabolismo social, no qual o trabalho subsuma-se ao capital. E tudo isso só é possível, por meio da personificação do trabalhador como trabalho e da preparação de trabalhadores para o exercício do capital como dependência dominante.

A partir do tripé formado por este sistema – capital, trabalho e Estado – há uma indissociabilidade, pois não há como emancipar o trabalho e sobrepujar o capital - que por sua vez interliga-se com o Estado, porquanto o capital que sustenta o Estado é o trabalho. E é contra essa tessitura que Marx (2006) tece seu conceito de alienação, com base em três aspectos: a *externalização* (o trabalho não é inextrincável à natureza humana); *autoalienação* (o seu labor é renegado a outrem), e a *vida genérica* (as questões vitais de primeira ordem já explicitadas anteriormente). Mészáros (2008) afirma que é impossível a separação da tríade - capital, trabalho e Estado, pois a divisão subordina o trabalho ao capital e a complementação desse elo é por meio do estado político¹².

É contundente a afirmação de Foucault (1979, p. 287-288) de que “o mercantilismo é a primeira racionalização do exercício do poder como prática de governo; é com ele que se começa a construir um saber sobre o Estado que pode ser utilizável como tática de governo”. Vale salientar que no sistema capitalista há os trabalhadores produtivos que geram a mais-valia (valorização do capital) e os improdutivos - trabalhadores que têm seu trabalho ligado à prestação de serviços. Antunes (1999, p. 102) esclarece que “a classe-que-vive-do-trabalho inclui aqueles que vendem a sua força de trabalho”, incorporando assim a totalidade do trabalho social.

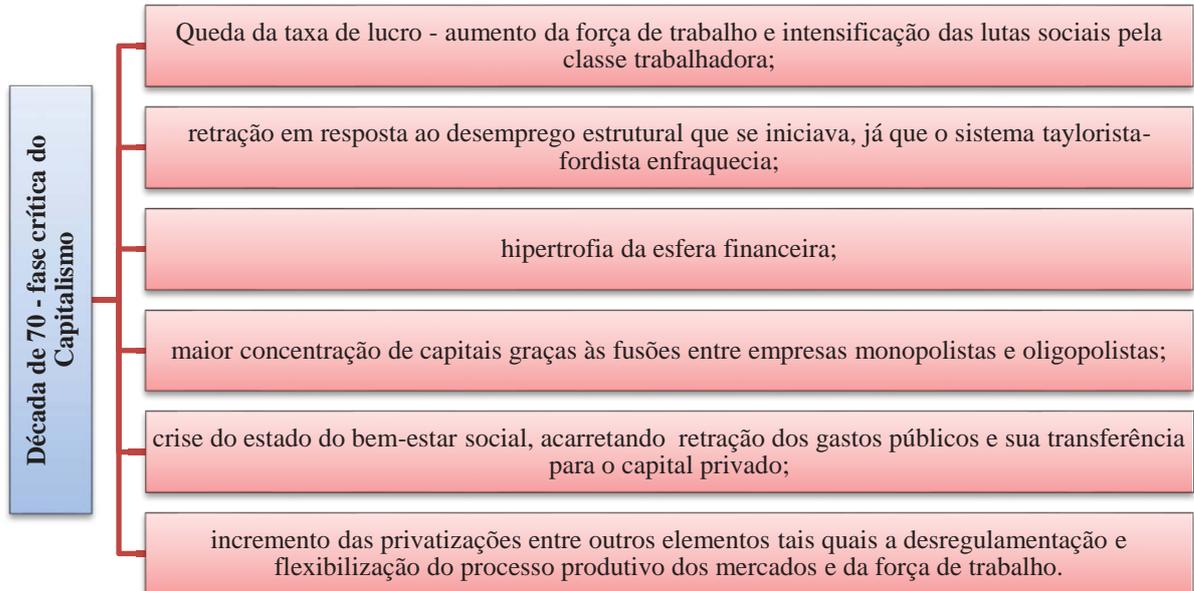
Entretanto, o início dos anos 70 foi um período de grande complexidade, visto que ocorreram mutações econômicas, sociais, políticas, ideológicas, refletindo no ideário, na subjetividade e nos valores constitutivos da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 1999). Então, entre o final dos anos 70¹³ e início dos anos 80, a OCT começou a dar indícios de

¹² Foucault (1979) discorre sobre o poder e sua estrutura no Estado Político, no sentido que o poder não permite a desagregação do Estado e une os poderes da hierarquia social, e quem propicia esse poder tangível é a sociedade.

¹³ A década de 70, tendo como pano de fundo um cenário pós-guerra, é palco de reivindicações em prol do “controle social”, como assegura Antunes (1999); sendo assim, abre-se espaço para uma organização mais flexível de trabalho: o modelo *Toyotista*, no qual o foco de trabalho encontra-se na terceirização de serviços,

esgotamento, sendo que o estancamento econômico e a intensificação das lutas de classe tiveram papel central nessa crise. Na Figura 03, estruturamos os principais dilemas que levaram à fase crítica do capitalismo:

Figura 03 – Crise estrutural do sistema capitalista



Fonte: produzido pela acadêmica com base em Antunes (1999)

A degradação desse sistema mercantil faz surgir novas concepções, como por exemplo o *toyotismo*, no qual há uma mudança significativa no plano discursivo, apesar das rotinas serem extremamente maçantes como no modelo taylorista (ANTUNES, 1999). É pertinente mencionar Freitas (2011, p. 106) quando assegura que

A resposta capitalista ao esgotamento desse padrão provoca o surgimento de outros modelos organizacionais, em que as empresas passam de uma estrutura piramidal para uma estrutura em rede; da organização hierárquica para a organização descentralizada, prevendo-se, pelo menos na esfera do discurso, uma maior participação dos trabalhadores nas atividades socioinstitucionais, com ressignificações para a cultura e para o ethos das instituições/organizações.

Basicamente, a função da OCT era demonstrar que o trabalho precisava somente de prescrições, da obediência a elas e não necessitava de experiências humanas, o que vai contra os enfoques ergonômico e ergológico¹⁴, que, ao contrário da OCT¹⁵, trabalha com tais

trabalho em equipe, estoque mínimo de peças, além de a demanda responder à heterogeneidade do público e os trabalhadores participarem do processo de aprimoramento da produtividade (ANTUNES, 1999).

¹⁴ Neste estudo iremos abordar a Ergonomia Situada/ da Atividade (refere-se à atividade de trabalho e sua análise), disciplina propedêutica à Ergologia, criada com base no estatuto taylorista, mas que rompe com os

singularidades, com a complexidade de trabalho e as renormalizações efetuadas pelo sujeito do trabalho.

Assim como Antunes (1999) delinea o mundo do trabalho e analisa o sistema capitalista com suas contribuições para a contemporaneidade, Sennet (1999) descreve as consequências que o capitalismo produz na vida dos sujeitos do trabalho. Partindo das singularidades de trabalhadores que foram excluídos do mundo do trabalho moderno, ou que são obsoletos para o mundo capitalista, e de que o desenvolvimento do caráter depende de virtudes básicas como lealdade, comprometimento, confiança e ajuda mútua, Sennet (1999) considera que as mudanças impostas pelo novo sistema de capitalismo¹⁶ são em muitos aspectos positivas, porém são perigosas para o caráter das pessoas, já que o que é objetivo - como integridade e confiança - podem ser destruídas.

Sobre esse aspecto, Haubrich (2014, p. 52) destaca que “com os movimentos mundializados e a transformação constante dos desejos humanos, tornar-se obsoleto no mercado é algo trivial. É então necessário atualizar-se, ao ritmo do tempo contemporâneo”. Partindo desse pressuposto, o mercado socioeconômico pós-guerra necessitava adequar-se ao um novo contexto que surgia com grande impacto: a humanização do trabalho. E para que isso fosse possível, os trabalhadores precisavam de uma renovação qualitativa para exercerem suas funções de forma equitativa, priorizando especialmente a produção. Esse é o fator inicial que caracteriza a ergonomia, sobre a qual discorreremos na seguinte seção.

2.2 ERGONOMIA DA ATIVIDADE: ALIADA NOSSA DE CADA DIA

“ A ergonomia é um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho ”. (Souza-e-Silva)

padrões da OCT, enfatizando trabalho prescrito/real, conhecimentos adquiridos pelo coletivo no ambiente de trabalho;

¹⁵ Taylor (1990, p. 40-41) delinea pontos estratégicos para a promoção do trabalho: o desenvolvimento de uma ciência que substitua os métodos empíricos, para posteriormente “selecionar, treinar e aperfeiçoar o trabalhador”, não obstante a isso, deveria haver a divisão equitativa do trabalho.

¹⁶ Sennet (1999) analisa o capitalismo moderno em detrimento do capitalismo industrial, que por sua vez foi a base para a introdução deste novo sistema de alimentação de fluxo de capital. Além disso, o teórico discorre sobre a velha ética e a nova ética, sendo que para a primeira temos a imposição de pesados fardos ao trabalhador, isto é “as pessoas tentavam provar seu próprio valor pelo seu trabalho”. (SENNET, 1999, p. 118). Já a nova configuração ética “afirma o uso autodisciplinado de nosso tempo e o valor da satisfação adiada”. (SENNET, 1999, p. 117).

A ergonomia¹⁷ é apresentada como “a ciência do trabalho”, já que ela define as regras de trabalho. Para a Sociedade de Ergonomia de Língua Francesa, ela é a “utilização de conhecimentos relativos ao homem e necessários para conceber instrumentos, máquinas e dispositivos que possam ser utilizados pelo maior número de pessoas, com o máximo de conforto, de segurança e de eficiência”. (CURIE, 2004, p. 25). Segundo Souza-e-Silva (2004, p. 84), a disciplina é “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação”. Esse viés multidisciplinar mantém estreita relação com a psicodinâmica do trabalho¹⁸ seguida pela clínica da atividade, a qual foca sua dinâmica na capacidade de o sujeito olhar suas ações e reconhecer-se na atividade de trabalho. Nesse mesmo contexto, Ferreira (2008) assegura que a ergonomia apesar de ser uma ciência jovem, interessa-se de modo contundente pela qualidade de vida do trabalhador em que o indivíduo é sujeito ativo que pensa, age e sente.

Para a ergonomia, a atividade de trabalho é uma obra pessoal e seu objeto produz reconhecimento social, ou seja, o resultado da atividade de um trabalho é sempre singular, pois carrega consigo traços pessoais de quem realizou a tarefa¹⁹, por isso o resultado da tarefa é uma obra subjetiva. Quanto aos resultados da atividade, há um fator socioeconômico envolvido, já que é efeito da atividade de muitos operadores, além de possuir sua inserção no mercado econômico, o que viabiliza a sua produção. Sendo assim, é pertinente distinguirmos trabalho, tarefa e atividade, com base no Quadro 01:

¹⁷ O termo ergonomia foi utilizado oficialmente na Grã-Bretanha, em 1947 (WISNER, 2004), visando denominar as tarefas realizadas durante a Segunda Guerra Mundial. Em meados de 1950, a ergonomia surgiu na França, com o intuito de adaptar o trabalho ao homem, enquanto na Grã-Bretanha o objetivo era adaptar a máquina ao homem. Nesse contexto, três disciplinas contribuem para a disseminação da nova metodologia: fisiologia do trabalho, antropometria e psicologia científica (ou experimental), “às quais devem ser adicionadas a biomecânica”. (WISNER, 2004, p. 31). Com a evolução do pensamento epistemológico ligado à ergonomia, outras disciplinas ligam-se a ela, delineando, desse modo, muitas questões que são debatidas devido à interdisciplinaridade. A esse respeito, Daniellou (2004) discorre enfatizando a necessidade da unificação interdisciplinar ao propiciar objetivos, modelos e conceitos em comum para que se possam implementar conhecimentos científicos louváveis em ergonomia.

¹⁸ Pertencente às teorias das clínicas do trabalho, as quais levam em conta trabalho e subjetividade do sujeito do trabalho, e tem como expoente Cristophe Dejours, sendo que a base dessa metodologia são os fundamentos da psicanálise, ergonomia e sociologia do trabalho. É a maior expoente dentre as clínicas do trabalho, já que concede que o trabalho na sua dimensão real e prescrita é constituinte do sujeito (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011).

¹⁹ A tarefa exige condições determinadas e resultados antecipados, pois mantém laços intrínsecos com o trabalho através de condições e resultados deste, entretanto a tarefa não é trabalho, é o prescrito, portanto ela é exterior a ele. Segundo Guérin (2001, p. 14), “essa relação é a do objetivo à realidade: as condições determinadas não são as condições reais, e o resultado antecipado não é o resultado efetivo”.

Quadro 01 – Trabalho, tarefa e atividade: a singularidade ergonômica

Trabalho	Tarefa	Atividade de Trabalho
Condições de trabalho	Condições determinadas	Condições de obtenção do trabalho
Atividade de trabalho	Resultados antecipados	Meios utilizados
Resultado da atividade	Normatização	Singularidade e reconhecimento pessoal

Fonte: elaborado pela acadêmica com base em Guérin (2001)

Desse modo, percebe-se que Guérin (2001, p. 15) distingue três realidades:

- tarefa como resultado antecipado fixado em condições determinadas;
- a atividade de trabalho como realização da tarefa;
- trabalho como unidade da atividade de trabalho, das condições reais e dos resultados efetivos desta atividade.

No que tange às condições de trabalho, pode-se afirmar que as dimensões socioeconômicas sobrepõem-se às condições pessoais e sua forma de dominação é o trabalho prescrito, sendo sempre relativo a um tempo médio necessário. Sob esse viés, a ergonomia traçou um panorama contundente: ter o sujeito do trabalho como foco principal de sua ação e promover a ele condições mais dignas e salutaras para execução de suas atividades, priorizando a díade: trabalho prescrito e trabalho real.

É primordial esclarecer que, para a ergonomia da atividade, a adaptação do trabalho às pessoas exige reconhecer a forma como elas se encontram para viver determinada situação, como agem e que estratégias utilizam. No âmbito de nossa pesquisa, procuramos investigar como são geridas as variabilidades entre trabalho prescrito e real, bem como verificar como ocorre a desneutralização com o meio laboral.

Assim sendo, a distância prevista entre trabalho prescrito (tarefa) e real (atividade) revela dominação e limites, já que o ponto de referência é a intensidade média da atividade, o qual corresponde também à qualificação dos trabalhadores. Vale ressaltar que, quanto maior for a distância entre o que é prescrito e a concretização da tarefa, maior é o custo humano dos sujeitos, e isso potencializa a manifestação de sofrimento no trabalhador (FERREIRA; BARROS, 2003). A esse respeito, esses teóricos enfatizam que

a tarefa é a face visível do trabalho prescrito sob a forma de: cumprimento de metas; modos de utilização do suporte organizacional; cumprimento de prazos; e obediência aos procedimentos e às regras. [...] As principais características da tarefa são: ela sempre antecede a atividade; veicula explícita ou implicitamente um modelo de sujeito; e requer do sujeito dupla atividade de elaboração mental e de execução manual. Nas organizações, a tarefa pode aparecer sob diferentes formas: descrição

formal ou informal; instrumentos e meios de informação; procedimentos; regras detalhadas e estritas, entre outras. (FERREIRA; BARROS, 2003, p. 6-7).

Por conseguinte, a atividade é o eixo central que engloba “estratégias de mediação; contradições; papel ontológico; integração do pensar-agir-sentir”. (FERREIRA; BARROS, 2003, p. 7). Dessa forma, quanto mais rígido for o modelo de gestão, menos ações são criadas visando promover a efetividade do trabalho, isto é, há mais sofrimento psíquico envolvido.

No que diz respeito ao resultado do trabalho, a produção comercializável sobrepuja a obra pessoal, porque esta é o alicerce que sustenta aquela, ou seja, se não existir a estrutura pessoal, também não existirá a parte comercial, e em função da subjetividade do trabalhador, abre-se um debate de valores, pois

O trabalho real se refere ao trabalho em situação concreta e às suas características efetivas, isto é, às tarefas executadas pelos trabalhadores. A ergonomia contemporânea objetiva, além de revelar as diferenças entre o trabalho prescrito e o real, descobrir características do trabalho real que são generalizadamente desconhecidas. (FREITAS, 2011, p. 108).

Assim sendo, vê-se que a atividade ‘real’ é o eixo central, já que pode ser acessado por diversos conceitos como competências, linguagem (FREITAS, 2011). Verifica-se que a função integradora da atividade de trabalho, o elo entre empregador e empresa, é o contrato de trabalho - que engloba as tarefas prescritas e reais – e culmina na atividade de trabalho. Sendo assim, está atrelada à produção e qualidade do produto, além de levar em conta a saúde do trabalhador e suas competências²⁰. No que concerne ao nível educacional, o contrato pedagógico visa a um ensino de qualidade, de maneira que a inserção do produto do trabalho²¹ esteja apto a cumprir suas funções com equidade.

Não se pode negligenciar que as características pessoais, profissionais, estado de espírito do trabalhador, aliados aos objetivos da empresa, organização do trabalho e ambiente profissional podem influir no resultado da atividade de trabalho (GUÉRIN, 2001). Quanto a isso, é importante mencionar que a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1984) reconhece o trabalho basilar do professor, já que seu trabalho possibilita a formação de cidadãos para o mercado de trabalho²². Além disso, a OIT definiu os postos de trabalho para

²⁰ Tersac e Maggi (2004, p. 92) enfatizam que o conceito de competência designa na ergonomia um conjunto de conhecimentos, de “saber-fazer, de heurísticas, de modelos (esquemas-tipo), ou seja, tudo que permite atingir o resultado sem nova aprendizagem”.

²¹ Para fins de exemplificação, cabe salientar que o produto do trabalho é o aluno que consegue uma boa inserção no mercado de trabalho, através da estrutura educacional que lhe foi proporcionada.

²² A concepção de preparar para o mercado de trabalho é assim prescrita, mas a real aplicabilidade dela passa por várias incongruências tais como precariedade no ensino, déficits de aprendizagem, desinteresse, alunos em situação de vulnerabilidade social, variabilidades que devem ser geridas durante o processo de ensinagem

que os docentes exerçam seu trabalho de forma contundente e capaz. Essas definições precisam ser “retrabalhadas” mais eficazmente, já que vemos péssimas situações no cotidiano escolar que levam, muitas vezes, ao afastamento do professor, que não possui condições físicas e mentais para a continuidade do exercício profissional (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Com base no objetivo da pesquisa que ora desenvolvemos, constata-se que o trabalho do professor sempre se dá de modo singular, visando à subjetividade do aluno, mesmo que não haja reconhecimento econômico²³, pois seu produto produz retorno financeiro à sociedade, já que o objetivo é formar cidadãos para o mercado de trabalho²⁴. Ainda que as configurações a respeito do trabalho tenham mudado significativamente, o trabalho do professor encontra-se na linha taylorista-fordista, já que um empregado ‘prepara a peça’, passa para o outro montador e assim por diante, até ser considerado produto final e acabado²⁵. Embora haja doação e engajamento no exercício da profissão, “o caráter social do trabalho é inseparável da dimensão econômica” (GUÉRIN, 2001, p. 22), isto é, o resultado da produção somente é reconhecido se puder ser comercializado. Quanto às ferramentas de gestão do trabalho docente, temos indicadores como o índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB²⁶ e o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM²⁷, instrumentos de avaliação entre trabalho docente e ensino.

Cabe recordar que, na década de 1990, muito se discutiu a respeito de trabalho e das formas nas quais e pelas quais foi concebido (FERREIRA, 2000). Assim como Antunes (1999) discorre sobre as formas de trabalho e vê com desconfiança o fim do trabalho, Rifkin

(ANASTASIOU, s.n.t). Convém salientar que o cenário da criação deste documento para o panorama que vivenciamos hoje, mudou consideravelmente, tanto é que muitos cursos de licenciatura estão em declínio e há um número muito grande de licenças por parte dos professores. Vale conferir os sites: <http://renastonline.ensp.fiocruz.br/noticias/cresce-n%C3%BAmero-professores-afastados-problemas-psicol%C3%B3gicos>. Acesso em: 24 jun. 2016.; < <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938>>. Acesso em: 24 jun. 2016.; <<http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2013/01/cresce-numero-de-professores-afastados-por-problemas-psicologicos.html>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

²³ O estado do Rio Grande do Sul não paga o piso nacional da categoria, embora seja regulamentada lei nacional (LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008) que estrutura essa prescrição, o que é motivo de lutas judiciais e muitas vezes leva à greve nas escolas públicas.

²⁴ Conforme LBD 9394/96, artigos 22, 35 e 36 b e c (alteração pela lei 11747/2008). Além disso há o parecer do Conselho Nacional de Educação CNE 04/2010 que enfatiza “uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como a preparação geral para o trabalho ou facultativamente para profissões técnicas”.

²⁵ A esse respeito é relevante consultar a tese de Freitas (2010), sobre as práticas tayloristas no discurso de professores de Língua Espanhola no estado do Rio de Janeiro.

²⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que regula em um só indicador o fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Mais informações no site: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

²⁷ Exame Nacional do Ensino Médio visa medir a qualidade dos concluintes do ensino médio brasileiro. Mais informações nos sites: <<http://www.inep.gov.br>> e <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

(1995) contrariamente profetiza o fim do trabalho e a substituição do trabalhador por máquinas supermodernas, enquanto Thompson (1995) analisa o trabalho e suas ideologias, afirmando que estas são ferramentas de dominação e repressão. Nouroudine (2011), por sua vez, apresenta a reconfiguração do trabalho numa era que o trabalho não é mais trabalho, isto é, o trabalho não mercantil, pois não obedece à norma, além do trabalho informal, corrente nos países subdesenvolvidos, ao passo que Cortella (2010) analisa o trabalho como obra a ser realizada (tarefa), na era da sociedade da informação, em conformidade com Sacristán (2007).

Faz-se pertinente usar as palavras de Schwartz (2011, p. 20), ao discursar em um congresso de historiadores, os quais discutiam sobre “O trabalho e os homens”:

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

De acordo com Clot (2007), o trabalho possui uma função social que realiza ao mesmo tempo a produção de objetos e de serviços, além da produção de trocas sociais, então os objetos passam a ser valorados em dada sociedade. Nesse ínterim, é coerente mencionar Arendt (1995, p. 17) quando afirma que “o que quer que toque a vida humana, ou entre em contato direto com ela, assume imediatamente o caráter de condição de existência humana”. Sendo assim, somos condicionados a significar, pois tudo que é trazido ao convívio humano, segundo Arendt (1995), torna-se parte da condição humana.

Pierre Trinquet (2010) assevera que trabalhar exige pelo menos duas disposições: inicialmente têm-se os saberes que regem este trabalho, enlaçados pelos objetos de trabalho, bem como suas condições de realização; depois existem “variabilidades que é preciso gerir da melhor forma possível e nas melhores condições possíveis, tanto econômicas quanto humanas”. (TRINQUET, 2010, p. 98), para então, por último, gerir as variabilidades do ambiente, que são inúmeras. É por isso que a atividade de trabalho é singularizada, estando sempre no domínio do particular. Mas para que isso ocorra é necessário que o trabalhador também esteja disposto a gerir variabilidades.

Ao mesmo tempo em que escolhas relativas ao mundo do trabalho são efetuadas, verificamos que existe a função psicológica do trabalho, e ela não está contida somente na parte social. Em virtude disso, buscam-se profissionais que exerçam seus papéis e determinações de forma disciplinada e contundente, sempre reinventando suas competências

pensando em si e no outro, conceitos que trabalharemos posteriormente *como uso de si por si e uso de si pelo outro*.

De acordo com o pensamento de Canguilhem (1947/2001), ao enfatizar a transfiguração do homem devido ao regime taylorista, não se pode jamais impedir o homem de pensar e de se pensar. Apesar da educação encaixar-se em muitos momentos na linha taylorista-fordista, a premissa do ensino também é pensar, refletir, transformar e executar ações de forma ética e responsável, demonstrando a capacidade de renormalizar saberes em função de si e do outro, executando as *dramáticas de uso do corpo-si*. É por isso que a ergonomia e a ergologia são necessárias, pois visam estudar os diversos saberes da experiência humana e os pontos críticos gerados em torno da atividade de trabalho.

Destarte, há a necessidade de adentrarmos ao mundo ergológico, priorizando os saberes e singularidades do sujeito do trabalho, o qual se doa em função de si e do outro, renormalizando suas atividades com saberes e valores que são intrínsecos em sua subjetividade. Analisaremos esses conceitos no capítulo seguinte.

3 BIENVENUE! O MUNDO ERGOLÓGICO

Ergologia é a aprendizagem permanente dos debates de normas e valores que renovam indefinidamente a atividade: é o “desconforto intelectual”. (Schwartz).

A ergologia surgiu o final da década de 70, início dos anos 80, com grande força na França. Inicialmente, denominava-se “*Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho*” (APST). A ergologia faz parte das novas modalidades das clínicas de trabalho²⁸ e abrange uma área pluridisciplinar, já que envolve dimensões econômicas, ergonômicas, linguísticas, sociológicas, psicológicas, jurídicas, filosóficas e antropológicas. Yves Schwartz²⁹, juntamente com o linguista Daniel Faïta e o sociólogo Bernard Vuillon, mobilizou-se com as mudanças pertinentes ao mundo do trabalho e juntos desenvolveram experiências com trabalhadores franceses.

A ergologia inicia seus estudos no Brasil em meados de 1997, sendo que, em termos nacionais, destacam-se pesquisadores como Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva³⁰ e integrantes do grupo de trabalho Enunciação, Linguagem e Trabalho da ANPOLL³¹. Cabe a ressalva que o Departamento de Ergologia da Universidade de Provence é unigênito nessa área em solo francês e além disso seu mestrado foi instituído em 2004 (SCHWARTZ, 2013).

Para ilustrar de modo mais contundente a pluridisciplinaridade ergológica³², faz-se pertinente a inserção da Figura 04, com base em Trinquet (2010, p. 94 -95) quando explicita a necessidade de várias abordagens disciplinares, pois “todas se interessam também pelas atividades fora do trabalho, salvo a ergonomia que centra seu interesse na atividade de trabalho”, o que evidencia que a ergonomia é propedêutica à ergologia, situação ímpar propiciada pela pluridisciplinaridade, na qual a atividade de trabalho se realiza.

²⁸ Como já explicitado anteriormente, as “Clínicas do Trabalho” têm por foco estudar a relação entre Trabalho e Subjetividade, e a situação de trabalho como objeto de estudo, compreendendo a relação entre sujeito, trabalho e meio (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011).

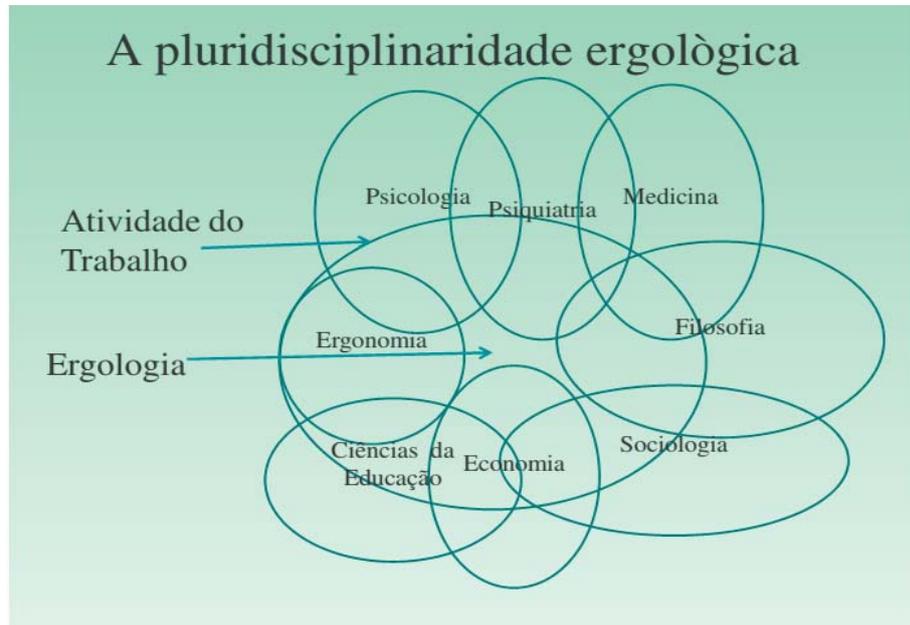
²⁹ Filósofo francês, maior expoente da ergologia atualmente.

³⁰ No Brasil, a ergologia surgiu em meados da década de 1990. Souza-e-Silva coordena o Grupo Atelier Linguagem e Trabalho (PUC-SP/CNPQ) que comporta pesquisadores de diversas universidades brasileiras. As atividades desenvolvidas pelo Grupo estão voltadas para três vertentes: análise de práticas de linguagem em situação de trabalho; análise de práticas de linguagem voltadas para o tema trabalho; análise de práticas de linguagem em diferentes contextos (<http://lael.pucsp.br/atelier/index.htm>).

³¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística.

³² Ao se contextualizar a pluridisciplinaridade ergológica, é pertinente ressaltar que ela sofre influência da comunidade científica ampliada (SCHWARTZ, 2000), quando ocorre a intersecção entre os pesquisadores e conceitos expressos, bem como o de profissionais e portadores de experiência do trabalho no contexto das lutas em função da saúde e direitos nos ambientes de trabalho. O resultado da aproximação dos funcionários da empresa Fiat italiana, junto a membros do meio universitário resultou em reflexões e ações que convergissem sobre o ambiente acadêmico e de trabalho (SZNELWAR, 2006).

Figura 04 – Pluridisciplinaridade ergológica



Fonte: Trinquet (2010, p. 94)

Conforme Athayde e Brito (2011, p. 258), “a ergologia colabora para compreender/transformar positivamente o trabalho”, além disso, o radical “ergo” vem do grego – *ergasesthai*, que quer dizer o fazer em geral, remetendo à atividade. Mas para que essa nova abordagem pudesse ser estruturada, muitas correntes filosóficas foram necessárias para dar-lhe embasamento (DI FANTI, 2012). Uma das principais baseou-se na filosofia do médico francês Canguilhem. Os conceitos mais utilizados de Georges Canguilhem dizem respeito ao normativo e a normalidade – conhecidos como renormatividade e renormalidade: “[...] um ser vivo é normal num determinado meio na medida que ele é a solução morfológica e funcional encontrada pela vida para responder às exigências do meio”. (CANGUILHEM, 2009, p. 56). É essa relação de normalidade com o meio que se introjeta na consciência do ser humano; já a patologia é a renormatividade que se apresenta nesse contexto, pois precisa da normalidade para existir.

Outro conceito utilizado foi o do médico italiano Ivar Oddone, profissional que fez parte de um grupo composto por operários, sindicalistas, estudantes, profissionais diversos e cientistas que se reuniam na Bolsa de Trabalho de Turim, a partir da metade dos anos 60, e dá origem às "comunidades científicas ampliadas". Através do confronto entre os saberes formais dos pesquisadores e os saberes informais dos trabalhadores, estas comunidades investigam de maneira autônoma, reivindicação do movimento sindical e o meio de trabalho,

apresentando propostas de transformação. Nasce daí uma nova concepção de pesquisa e de produção de saber sobre o trabalho. (SCHWARTZ, 2000).

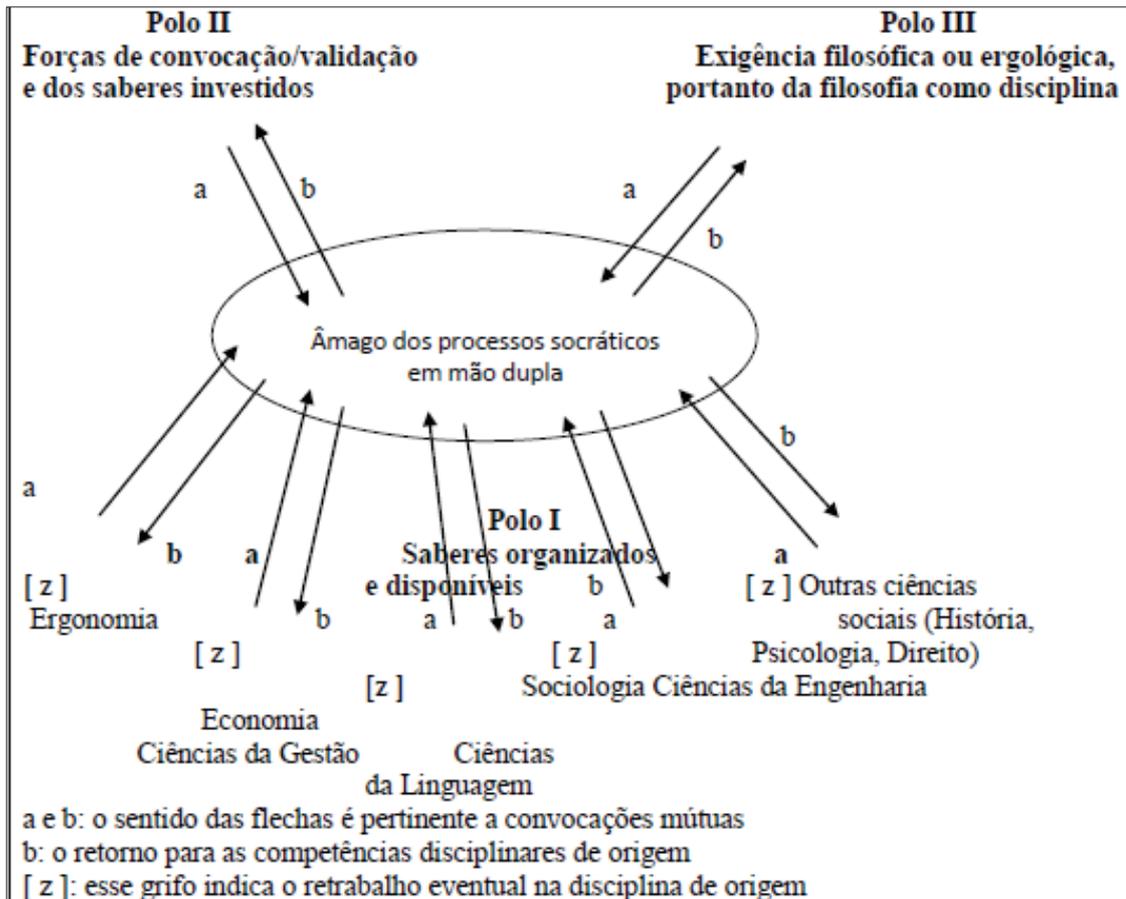
Além disso, as contribuições de Alain Wisner, médico-fisiologista e engenheiro, foram fundamentais para o desenvolvimento da Ergonomia da atividade. Este profissional desenvolveu seus trabalhos iniciais na montadora Renault, utilizando seus conhecimentos de antropometria e biomecânica. A introdução aos estudos ergonômicos deu-se ao investigar os conceitos de “carga no trabalho” e as complicações advindas desse entorno possibilitando mais tarde que o filósofo francês Yves Schwartz desenvolvesse o Dispositivo Dinâmico de Três Polos, o DD3P³³ (SCHWARTZ, 2000, 2004), tendo como máxima abrir o ângulo das dimensões das atividades humanas.

É importante ressaltar que, a respeito das atividades humanas, Souza-e-Silva (2008) postula que se imaginarmos o campo de trabalho como um triângulo, conseguiremos defini-lo da seguinte maneira: *o econômico, o político e o uso de si*, todos logicamente de maneira muito específica, mas que ao mesmo tempo interagem e são interdependentes. No que diz respeito ao polo econômico, sua função é a organização comercial e financeira, já no polo político residem os organismos da Democracia, do Direito, sendo que este polo deve regular a gerência dos bens comuns – entendido como a busca de equilíbrio entre as necessidades e os fins de uma sociedade. No que tange o terceiro polo é tido como desconhecido, visto que regula as funções do *uso de si*, como *gestão dos valores*, isto é, “uma espécie de destino a viver que nos leva sempre, mesmo nas menores situações, a fazer escolhas em relação a nós mesmos, aos outros e à vida social”. (SOUZA-E-SILVA, 2008, p. 03).

Representamos na Figura 05 o Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P):

³³ O conceito básico desse dispositivo é o de confrontar os saberes acadêmicos formulados com os saberes imanentes à atividade. (HOLZ, 2013). Conforme Durrive (2011, p. 56), “a palavra dinâmico faz referência a tudo que pode ser gerado de tais matrizes, em particular, a visibilidade das renormalizações; a tomada de consciência provocada pela colocação em palavras; o exercício formador que consiste em retorcer e retrabalhar conceitos; o retrabalho dos valores humanos, sociais, coletivos; a renovação dos saberes formais e disciplinares; a transformação dos meios de vida...”

Figura 05 – Dispositivo Dinâmico de Três Polos – DD3P



Fonte: Schwartz (2010d, p. 265)

Neste dispositivo há três polos que se interconectam. No primeiro temos a intersecção entre saberes, competências, atividades e valores, dando-nos uma noção de postura ética (SCHWARTZ, 2004), que todo sujeito do trabalho deve tê-la arraigada em si, e se assim o é, essa postura vincula-se às *dramáticas de uso do corpo-si* e são as geradoras das tomadas de decisão por parte dos indivíduos, já que se situa no âmago da subjetividade dos sujeitos. São dramáticas porque as escolhas voltam-se para o sujeito que as toma, entretanto nunca de forma mecânica. O profissional deve gerir imprevisibilidades e pensar rápido nas tomadas de decisões, conforme enfatiza Chiaradia (2012, p. 30).

Em seguida, há o polo das "forças de convocação e de reconvocação", que é dos saberes gerados nas atividades profissionais. Neste segundo polo, considerado por Schwartz (2004) como político, há a presença dos *saberes investidos*³⁴, os quais possibilitam as

³⁴ Trinquet (2010) considera que os saberes investidos são inenarráveis se confrontados com os saberes constituídos, visto que se situam no tempo e no espaço, resultando então uma história singular isso porque estes saberes são elaborados em tempo real.

escolhas pertinentes ao ambiente de trabalho, não com base em seus desígnios mercantis, mas com base em valores arraigados no corpo-si. A esse respeito, Schwartz (2004, p. 150) afiança que existem valores locais “enraizados no trabalho e em suas pequenas histórias” e quem define a aplicabilidade e inserção dessas escolhas é o meio, mesmo que não obrigue suas escolhas, mas as propõe de modo sutil, como afirma Canguilhem (1965/2009). Sendo assim, esses valores imanentes à atividade são sempre retrabalhados, visto que “a atividade de trabalho propõe, convoca e *impõe escolhas*, e arbitragens”. (SCHWARTZ, 2004, p. 153, grifo nosso).

Para que houvesse um diálogo entre os dois primeiros polos, surge então um terceiro, que convoca a filosofia a engendrar esse processo socrático³⁵ de mão dupla. Schwartz (2000, p. 44) enfatiza que “o encontro fecundo destes dois polos não pode se produzir senão pela existência de um terceiro polo: aquele das exigências éticas e epistemológicas”. Ou seja, este terceiro polo está arraigado à determinada filosofia da humanidade, uma maneira de ver o outro como seu semelhante, sendo assim pode aprender coisas com o outro, compartilhar saberes e experiências, já que sua função visa garantir a completude do sujeito e seus relacionamentos no ambiente de trabalho.

Nas palavras de Schwartz (2004, p. 164, grifo nosso),

Certamente o profissionalismo filosófico é requerido [...] sob a condição de que se deixe convocar, interpelar e imergir no *movimento em espiral* que circula em seu seio. Sob a condição de um processo socrático que a faz de um lado redescobrir a sua própria vocação. [...] É preciso entender que se falta um polo com a força específica de sua memória, o dispositivo se desfaz e temos uma situação diversa.

Durrive (2011) é enfático ao afirmar que o terceiro polo, apesar de ser o convocador dos dois primeiros, é beneficiário do trabalho cooperativo, pois ele produz novos saberes, bem como garante reserva de alternativas, já que a atividade emana ideias produzidas no debate de normas. De acordo com Holz (2013, p. 164), o terceiro polo do DD3P “atua fazendo com que, na confrontação entre a teoria e aquilo que se encontra na prática, ocorra a validação e/ou o retrabalho dos saberes teóricos e acadêmicos”. É pertinente destacar, segundo Schwartz (2000), que o DD3P tem como alicerce o polo dos conceitos que comporta materiais para o conhecimento, por exemplo, sobre a distinção entre atividade prescrita e real, dentre eles as práticas linguísticas, fundamentais para o exercício da subjetividade. Sendo assim, o trabalho

³⁵ “Processo socrático de duplo sentido são situações em que não há somente Sócrates (aquele que sabe), que coloca as questões aos executantes (aqueles que estão na ignorância total e que buscam o saber), que devem responder, mas em que (os executantes) também colocam questões a Sócrates”. (TRINQUET, 2010, p. 99-100).

deve ser visto como algo novo³⁶, que incite a criticidade, sempre primando por esta subjetividade.

Segundo Trinquet (2010, p. 103), um polo se constitui em um local virtual onde “se agregam, sintetizam-se e exprimem-se objetivos, competências, saberes e conhecimentos, interesses, etc., mais ou menos comuns, da realidade coletiva”. Além disso, em cada polo busca-se conhecer e reconhecer saberes, valores e experiências coletivas que possam ser compartilhados com os integrantes dos demais polos, entretanto não há indivíduos totalmente donos de seus dizeres, visto que são ideias e conceitos alicerçados em subjetividades e experiências diversas. É por isso que face essa conjuntura, vemos na Figura 05 os polos dos *saberes investidos e constituídos*.

Para que possamos gerir as atividades de trabalho, há o uso das *dramáticas de uso do corpo-si*, as quais são indispensáveis nas situações de trabalho. Nelas estão presentes os *saberes constituídos*, os quais advêm dos mais diversos suportes: livros, aulas, conversas formais e informais, normas – criadas antes da realização do trabalho, o que Schwartz (2010a) denomina Normas Antecedentes. Com base no nosso escopo de trabalho, as Normas Antecedentes referir-se-ão às Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Regime de Reestruturação do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul.

Tomemos como exemplo um professor. Ele possui *saberes constituídos* (Polo I), já que convoca suas competências científicas e/ou profissionais, porém, como ele é um trabalhador, há também a inserção de *saberes investidos* (Polo II), já que eles os utiliza no decorrer de sua atividade de trabalho, e ao mesmo tempo nada o impede de criar seus próprios saberes com base em suas proposições de vida, suas singularidades³⁷ (Polo III). Dessa maneira, é possível perceber que este docente utiliza o DD3P, renormalizando sua atividade.

A ergologia tem como elemento essencial de existência o debate de normas – antecedentes e renormalizadas, prescritas e realizadas. Gomes Júnior e Schwartz (2014) afirmam que não há debate de normas sem tomada de posição em relação às normas, e que a renormalização é o tratamento dado às normas por aqueles que as vivem.

Ademais, Durrive (2011) afirma que a norma é intrínseca ao corpo-si. Existem dois tipos de normas: a endógena e a exógena, sendo que a primeira se liga às expectativas

³⁶ Schwartz (2010c) destaca que a partir dos anos 1980 há uma modificação no que tange o termo ‘trabalho’, que antes era visto como homem-máquina, implicando hoje o uso de competências, e embora as formas de trabalho estejam em declínio, novas formas aparecem, aliás, as novas modelagens de trabalho contrariam a tese de Rifkin (1995) sobre o fim do trabalho.

³⁷ A esse respeito, Chiaradia (2012, p. 32) afirma que o terceiro polo implica uma “situação de desconforto intelectual, impondo humildade epistemológica, pois o conhecimento formal e a experiência são frágeis e não explicam a realidade sem uma articulação entre si”.

peçoais e a outra existe em função do contexto. Quanto a isso, Gomes Júnior e Schwartz (2014) comentam que a norma é constituída na história estando arraigada à humanidade, e dessa maneira fabrica a sociedade.

Inclusive, para que os atores sociais (trabalhadores) adaptem-se às suas funções de trabalho, é necessário que normas sejam criadas e estipuladas, e que técnicas de trabalho permeiem este meio. Sobre isso, Schwartz e Durrive (2010a, p. 86) asseguram que “a técnica não é só a aplicação da ciência. Ela obedece a uma intenção: transformar o meio em função de si”.

Entretanto, a cada vez que se utiliza uma técnica, criada com certa intenção, é necessário que se façam operações com base a reinventá-la, adaptando-a ao contexto hodierno, o que se pode chamar de *renormalizações*. Schwartz e Durrive (2010) afirmam que a função das *renormalizações* é a de reinventar a técnica; já nas *renormalizações* há o *uso de si*, já que os valores são intrínsecos nesse contexto. (SCHWARTZ, 2014). Sobre isso, cabe reiterar que a Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico prevê que a função da escola é a de compreender e transformar a realidade a partir do uso de técnicas científicas (renormalização). Entretanto, nosso objetivo é verificar como o professor transforma esse contexto a partir do uso de si (renormalização).

Faz-se importante destacar que também usaremos as noções de (re)normatividade e (re)normalidade com base em Canguilhem (2009), sendo que para o primeiro conceito tem-se a noção da capacidade de instaurar novas normas em situações adversas, e para a normalização a capacidade de adaptação ao meio. Ainda segundo Schwartz (2014), a *renormalização* é um apelo a saberes e valores, e quando há a renormalização, há o *uso de si*, já que os saberes e valores estão intrínsecos à subjetividade. Sob esse prisma, é pertinente destacar que cada sujeito constrói sua história e seus valores de modo singular, porém, além disso, buscam-se saberes que possam contribuir para o desenvolvimento de sua atividade de trabalho. Deve-se salientar que baseamo-nos no conceito de Amigues (2004) quando define a atividade de trabalho como aquilo que o sujeito faz mentalmente para executar sua tarefa (o que deve ser feito).

Em vista disso, é pertinente esquematizar o conceito de norma (Figura 06) com base em Durrive (2011, p. 48):

Figura 06 –Norma e renormalização



Fonte: produzido pela acadêmica com base em Durrive (2011)

Em conformidade com a Figura 06, apreende-se que “a norma é consequentemente a expressão daquilo que uma instância avalia como devendo ser”. (DURRIVE, 2011, p. 48). Desse modo, o meio no qual estamos inseridos tende a ser reconstruído de modo que a singularidade do ser seja efetivada (CANGUILHEM, 2009), pois somente assim haverá desneutralização de normas e a atualização do saber. No entanto, o que caracteriza o homem é a capacidade de mover-se em meio a um universo de normas (DURRIVE, 2011).

Ainda nessa perspectiva, cabe salientar que as normas antecedentes, que são as que nos proporcionam a singularidade do ser (por meio da renormalização), posicionam-se de maneira autônoma, pois existem antes do trabalho, sem possuir uma gênese de ordem, o que lhe confere prestígio. Além disso, na educação, a norma impõe a sua autoridade rejeitando outras formas do fazer (DURRIVE, 2011). Não obstante, as normas mantêm seu anonimato, conclamando o agir e não quem vai agir. É por isso que se apresentam neutras e convocam a autoridade para contradizer a atividade humana, já que assim poderão atuar no aqui-agora, porquanto necessitam de trabalhadores neutros para que possam existir e serem desneutralizadas.

Nessa mesma perspectiva, Schwartz (2009) enfatiza que cada vez que o ser humano é convocado a agir, deve fazer isso com vistas à atualização do saber, pois as situações que

impulsionam criações exigem do corpo-si a *desaderência*, isto é, a renormalização - a capacidade de agir sobre o presente, considerando que a atividade se ancora no aqui-agora, enquanto a *aderência* é apreender o que é configurado pela norma. Quanto ao nosso escopo de pesquisa, a *desaderência* é o que confere legitimidade ao trabalho docente, tendo em vista que a atividade é singular e os sujeitos convocados à renormalizá-la também o são. Consequentemente, como viver é escolher com base em valores, a renormalização nunca será neutra, embora possa transmitir essa imagem.

É porque o saber investido se une de tal maneira ao sujeito do trabalho que é impossível sua dissociação ou sua gênese, uma vez que ele está em aderência com a atividade, isto é, ele acede de tal maneira ao *corpo-si*, o que ocasiona a *desaderência* do saber constituído/acadêmico e não possui relação somente com o aqui e agora (TRINQUET, 2010), mas guarda relação com outros saberes, pois é genérico, generalizável e constituído do exterior de todas as situações precisas.

É pertinente remetermo-nos a Mészáros (2008, p. 53), quando afirma que a aprendizagem é nossa própria vida, já que aprendemos desde o nascimento até a morte e que “muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais”. Cabe nesse contexto, o discernimento efetuado por Durrive (2011, p. 50) sobre

Norma, renormalização: [que] uma precede a outra, à imagem do pé direito que ultrapassa o pé esquerdo e reciprocamente. A norma pretende adiantar ou preceder o que se vai fazer, mas a renormalização é também uma forma de antecipação, pois ela vai além do que está previsto, pensado antecipadamente pela norma.

Por conseguinte, cada vez que é necessária a implementação de uma norma há também um ato técnico para que ela possa ser efetivada. É pertinente trazer à discussão as inferências de Clot (2007), ao rememorar Leplar e Hoz (1983), quando afirmam que a tarefa é aquilo que deve ser feito, isto é, Registro Um (SCHWARTZ E DURRIVE, 2010a), a saber, a criação de um ato técnico, e atividade, obra pessoal e singular, é o que se faz - Registro Dois (SCHWARTZ E DURRIVE, 2010a). Nesse sentido, Clot (2007, p. 65) é enfático: “pensamos apenas que a atividade do sujeito não se volta unicamente para o objeto da tarefa, mas também para a atividade dos outros que se baseiam nessa tarefa, e para as suas outras tarefas”. Isto é, a atividade psicológica no trabalho é aquilo que se faz no universo dos outros, para participar desse universo ou dele separar-se.

Schwartz e Durrive (2010a) discorrem sobre o ato técnico e sua criação, expondo a gênese para as quais foi formado, operando, desse modo, num campo homogêneo e contínuo, ou seja, em um mundo neutralizado. Entretanto, o ato técnico também é singular, ele foi ressingularizado por alguém para atender às expectativas, visto que necessita ser gerido para que ocorram interfaces em seu meio social. Assim, é preciso ter a noção de que quando técnicas e procedimentos são criados e não entram em contato com o meio –*neutralização* – são totalmente objetivos. Porém, quando em contato com as circunstâncias locais e com o sujeito do trabalho, o qual é dotado de subjetividade, age no meio e interage com ele, precisam ser *desneutralizados* para que venham a ter efeito.

Isso porque se as pessoas trabalhassem com as normas *neutras*, sem criar suas próprias arbitragens ou valores, não haveria configuração para as atingirem subjetivamente; aliás, o homem tira partido da técnica graças ao seu poder de generalizá-la e reconfigurá-la (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010a). É de suma importância avaliar que, quanto mais as técnicas se desenvolvem, conseqüentemente as interfaces com base a geri-las crescem também, mas com base em saberes sobre diferentes domínios, visando atualizar constantemente as competências que são necessárias para isso.

Assim, temos que trabalhar é gerir: gerir competências, atualizações, qualificações, variabilidades, normas. Então há que se recordar que a dimensão gestonária do trabalho é um controle de todas as interfaces, sendo ao mesmo tempo humanas e técnicas. Schwartz e Durrive (2010a) ressaltam que sobre as técnicas residem dois registros bem definidos: o Registro Um, ou prescrito, e o Registro Dois, ou real, sendo que o primeiro diz respeito a tudo que preexiste à atividade e sobre o outro incidem as neutralizações e ressingularizações. A propósito, essas mudanças ocorrem porque sempre há variabilidades e também porque não há como vivenciarmos um constante assujeitamento ao meio, porque se assim fosse “a vida seria *invivível*”. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010a, p. 95, grifo do autor), e é essa retroalimentação que possibilita os elementos da história humana.

Veremos na posterior seção que a renormalização é a tentativa de recentrar as normas do “Registro Um”, as quais foram criadas pensando em nós – mas longe de nós e de nosso meio – e uma vicissitude de estabelecer uma relação de ergonomia, de saúde, de tentar prevalecer nossos valores fundamentais de vida, conforme Schwartz e Durrive (2010b). Athayde e Brito (2011, p. 262) asseguram que “a vida exige do humano que ele também seja

infiel às normas”. É por isso que discorreremos a seguir sobre as *renormalizações* e as *dramáticas de uso do corpo-si*³⁸.

3.1 RENORMALIZAÇÕES E DRAMÁTICAS DE USO DO CORPO-SI: A INFIDELIDADE DO MEIO E A SINGULARIDADE DO SER NA ATIVIDADE DE TRABALHO

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

O trabalho jamais pode ser executado sem que haja a confrontação do ser humano ao singular, posto que não há uma “tradição” a seguir, conforme explicitam Schwartz e Durrive (2010a). É preciso quebrar paradigmas e padrões que são estabelecidos sem a presença do trabalhador, pois é impossível confrontar o ser humano sem levar em conta sua história, sua convocação subjetiva. As *dramáticas de uso do corpo-si* no trabalho, por meio de “entidades coletivas”³⁹ reconfiguram o trabalho local. Essas entidades coletivas são laços que se estabelecem entre pessoas, mesmo que não haja atividade linguageira, criam-se valores, subjetividades, ocorrem mudanças referentes às normas anteriormente descritas, ao contrário do sistema *taylorista* em que “era proibido pensar”. Ernani Freitas (2010, p. 191) assegura sobre o uso do *corpo-si*, que essa expressão “remete ao fato de que não há somente execução nessa dramática, mas um uso. É a pessoa sendo convocada em toda a sua subjetividade, com toda a mobilização que qualquer abordagem taylorista jamais pode alcançar”.

Segundo Schwartz e Durrive (2010a, p. 91), se as pessoas mudam, se os laços que se criam entre elas mudam, “não é evidente que os mesmos laços se criem e que os mesmos circuitos de informações em que transitam conhecimentos, saberes, ajudas mútuas, continuem”. Vale lembrar que, como o trabalho é social, ele vai agir no saber-fazer psíquico e intelectual dos participantes deste mundo complexo, que é o mundo laboral, visto que “o

³⁸ Em artigo à Revista Letras de Hoje, Schwartz (2014, p. 260) reitera que a expressão *dramática de uso do corpo-si* é mais coerente do que a anteriormente conhecida como *dramáticas do uso de si*.

³⁹ “As “entidades coletivas” se traduzem por telefonemas, deslocamentos, por pequenas notas, toda espécie de formas justamente não codificáveis, diferentemente do que é fixado pelo organograma”. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010a, p. 91).

trabalho é a capacidade de estabelecer engajamentos”. (CLOT, 2007, p. 72). Esse mesmo teórico ainda ressalta que a atividade de trabalho sempre será dirigida porque não há atividade sem sujeito, e que trabalhar é enfrentar a heteronomia do objeto e da tarefa a ser realizada.

Cada tarefa a ser realizada exige a concepção de um ato técnico para sua concretização, sendo que esta ação é totalmente neutralizada em relação ao meio, porque foram pensadas fora das circunstâncias locais e é isso que torna a tarefa possível. Entretanto, é preciso que as pessoas criem suas próprias arbitragens, que elas deem normas próprias para que tais dispositivos possam funcionar corretamente (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010a).

Devido a isso é que se deve *desneutralizar o meio*, recontextualizá-lo em suas variabilidades, isso porque “o meio jamais é neutro! Ele vive pelos homens e pelos dispositivos técnicos, e ele vive pelos homens que o fazem funcionar”. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010a, p. 92). Remetemo-nos a Georges Canguilhem (2009) quando enfatiza que viver está ligado a valores. Sendo assim, estes valores promovem a criação de saberes no trabalho, os quais se ligam aos direitos do trabalho, do trabalhador, do mundo acadêmico, enfim, nas situações e locais em que há saberes investidos, há esta necessidade de engajar-se nos estudos sobre a atividade humana.

Há também que se destacar a importância de existir uma renegociação das normas antecedentes a fim de que haja saúde para o trabalhador e que essa reconfiguração, por sua vez, pode ocorrer de modo individual e/ou coletiva. Isso ocorre porque o meio é infiel e os seres são singulares, ou seja, acontecem variações do meio para com os trabalhadores. Entra nessa lógica de infidelidade do tempo com as relações de mais valia absoluta e relativa: tempo de fazer, tempo de preparar, sem que possamos presumir quanto tempo se leva para a construção dos nossos saberes, além disso, grande parte de nossas escolhas sempre se voltam para o campo do trabalho.

Cabe destacar que, com o intuito de aproximar a prática educativa com o mundo do trabalho e o contexto social, foi criada a politecnia no Rio Grande do Sul. Desse modo, a execução desse projeto educativo é função do professor que está à frente do trabalho, devendo articular a parte geral (conhecimento universal) e a parte diversificada (humana – tecnológica – politécnica), “a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22). Entretanto, para que isso ocorra, há a necessidade de as normas integrem-se favoravelmente ao contexto de sua execução.

Sobre isso, Clot (2007, p. 60-61) assevera que

Se o trabalho real não está em conformidade com o trabalho prescrito, isso ocorre porque a mulher ou o homem não são apenas produtores, mas atores engajados em vários mundos e diversos tempos vividos simultaneamente, mundos e tempos que eles procuram tornar compatíveis entre si, cujas contradições esperam superar moldando-os à sua própria exigência de unidade [...] graças a atividade de regulação efetuada pelos trabalhadores, a tarefa efetiva nunca é a tarefa prescrita e os esforços de personalização são sempre, de todo modo, uma antecipação de transformações sociais possíveis.

No entanto, as antecipações – tentativas de recentramento das normas, e toda problemática de trabalho, conforme Schwartz (2014), envolve invisibilidades como debates, arbitragens que estão eminentemente em construção e dessas arbitragens restam decisões não antecipáveis, as *renormalizações* que, por sua vez, exigem envolvimento com as singularidades dos seres envolvidos, os quais nos obrigam a escolher, forçam-nos a *nos escolher*, advindo daí o uso de *si*, ou *dramáticas de uso do corpo-si*. Há uma dicotomia que permeia este conceito: o “*uso de si por si*” e o “*uso de si pelos outros*”. No que se refere à primeira esfera, ela abrange as escolhas que fazemos permeando nossas necessidades prementes, bem como as normas que estão envolvidas em dada situação. No que se refere ao *uso de si pelos outros*, o sujeito mobiliza os seus saberes em função do outro, como no caso dos professores que trabalham e re trabalham constantemente o uso das *dramáticas de uso do corpo-si*, já que se consomem em função do seu público (alunos).

Como o trabalho é permeado de *dramas*, o sujeito do trabalho para tentar saná-los procura ora em *si*, ora no outro, ora nas normas a solução para os conflitos que demandam o emprego do *uso de si*⁴⁰. Então, é desse cenário que advém o “*uso de si por si*” e o “*uso de si pelos outros*”. O *uso de si* implica que o trabalhador, ao se usar, em função de si e do outro, corre riscos inerentes às suas escolhas efetivas, escolhas estas que trabalham no nível do inconsciente, isso porque, ao fazê-las, elege-se com base naquilo que o outro já fez em função de si e do outro. Sendo assim, o sujeito precisa lançar mão de si para fazer emergir soluções e inteireza de seu trabalho. Nesse sentido, Schwartz (2011, p. 31-34, grifo do autor) enfatiza que “todo o trabalho possui uma parte *visível e invisível*”. O primeiro pode e tende a ser apreciado, já o segundo trabalha na penumbra, nos níveis não mensuráveis do trabalho, anda lado a lado com as entidades coletivas e faz parte das *renormalizações*.

⁴⁰ A esse respeito é importante recordar que Arendt (1995) comenta que o labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, o desgastar-se em função da solução de conflitos; já o trabalho não está necessariamente contido no ciclo vital da espécie humana, habitando em suas fronteiras uma vida individual - embora, nesse mundo, se destine a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais. Isto é, o trabalho é parte imprescindível do ser humano, porém o labor corresponde às *dramáticas de uso do corpo-si*, as quais nos referimos neste estudo.

O uso de *si*, em função de *si* e do *outro*, pode ocasionar sinais de estresse, fadiga, cansaço, irritação, distúrbios musculoesqueléticos, (SCHWARTZ, 2014), o que a ergologia convencionada como *dramática de uso do corpo-si*, sendo impossível a arbitragem, em termos de valores, de escolhas de recentramentos. O *corpo-si* tende a transgredir as fronteiras entre o biológico e o histórico, possuindo três ancoragens indissociáveis: biológica, histórica e singular. A primeira é nossa carga hereditária; a segunda ocorre mediante o debate de normas (por *si* e pelo *outro*) adquirindo valor somente num dado contexto situacional histórico; a terceira ancoragem é produzida devido à experiência de cada pessoa e trabalha efetivamente na busca da composição e do suporte de vida de cada indivíduo.

Schwartz (2010a, 2011, 2014) afirma que nossa vida é feita de normas constantes e antecedentes, porém há uma impossibilidade de vivê-las todas sem recentrá-las à realidade e ao contexto da atividade de trabalho/trabalhador; e se assim não fosse, a vida tornar-se-ia *impossível* e *invivível*. Então, essa impossibilidade que nos leva a *renormalizar* as regras/normas faz com que experiências, valores, influenciem o modo de *ressingularizar* de cada indivíduo, e, devido ao ofício de cada sujeito, incorporam-se condensações históricas, profissionais, sociais e locais (SCHWARTZ, 2014), pois o trabalho é um dos lugares em que o sujeito se descobre e passa a viver por ele e em função dele (CLOT, 2007), ou seja, “a própria identidade do sujeito é o resultado de uma conquista que passa por um reconhecimento do “trabalhador” no Homem”. (CLOT, 2007, p. 57-58).

O trabalho une-se ao homem, e é preciso que intervenha de maneira significativa para que haja reconhecimento e vivência no trabalho que realiza. Clot (2007) rememora Dejours ao afirmar que o trabalho é o local onde se desenrola para o sujeito “a experiência dolorosa e decisiva do real, entendido como aquilo que – na organização do trabalho e da tarefa – resiste à sua capacidade, às suas competências, a seu controle”. (CLOT, 2007, p. 59). É esta experiência psíquica que se calca na subjetividade do trabalhador, a incorporação já mencionada por Schwartz (2014).

Devido à complexidade da atividade de trabalho, muitos pesquisadores, a saber, Nouroudine (2002), Freitas (2010, 2011), Di Fanti (2012), entre outros, estudam a linguagem como propulsor do visível no trabalho, fazendo vir à tona, de maneira até mesmo inconsciente, o invisível do trabalho, de modo que assegure efetivo engajamento por parte dos trabalhadores. Na próxima seção, detalhamos a importância da linguagem no ambiente de trabalho.

3.2 A LINGUAGEM EVIDENCIA A COMPLEXIDADE DO TRABALHO

De quem se fala?, de onde ele fala?, quando ele fala?” (Nouroudine)

A linguagem não era tida como um alvo de estudo para os ergonômicos, porém esta situação mudou, exigindo que linguagem e ergologia estejam imbricadas. É tarefa complexa para os estudiosos da área, já que essa bipartição porta consigo uma carga muito forte de subjetividade e papéis estratégicos quanto às relações de trabalho. Concernente a isso, sabemos que a ergologia se alicerça tendo por base os saberes e valores do *corpo-si*, e invariavelmente é a linguagem que faz a união entre saberes e valores. Segundo Azevedo (2012, p. 08),

O trabalho [...] é atividade física e pensamento, não sendo possível de ser apreendido a não ser superficialmente, pela observação de sua realização. Para chegar à sua essência, é preciso criar uma ponte de acesso, por meio da única materialidade que conserva as mesmas características que o trabalho, isto é, a linguagem.

Dada a complexidade do trabalho, Nouroudine (2002, p. 17) estabelece um diálogo com Lacoste (1995) quando se baseia nos estudos de Grant Johnson e Kaplan (1979), os primeiros precursores nesta área, os quais afirmam que convém separá-lo em uma tríade: linguagem sobre o trabalho - *linguagem interpretativa* (LST), linguagem no trabalho - *linguagem circundante* (LNT) e linguagem como trabalho – *linguagem operante* (LCT). Essa tripartição, segundo Nouroudine (2002), é necessária para que haja reflexões em que a linguagem encontre espaço para se constituir. Relativo a essas práticas languageiras, há grande interesse epistemológico em estudar as ligações e diferenças de funcionamento da linguagem no e sobre o trabalho. Embora grande parte da complexidade do trabalho esteja na linguagem, as práticas languageiras também não estão isentas de problemas de ordem prática e epistemológica bem distintas; entretanto, a situação mais complexa ainda é a que articula o sujeito no trabalho, visto que nesse contexto recairão as questões relativas às condições de produção do saber. (NOUROUDINE, 2002).

Primeiramente, no que diz respeito à LCT, vê-se que possui uma atividade idêntica a toda atividade de trabalho, e é complexa no sentido de possuir várias dimensões intrínsecas, econômica, social, cultural e jurídica. Nesse sentido, Nouroudine (2002, p. 19) assevera que

a complexidade provém menos da existência de várias dimensões no trabalho do que da constatação de várias dimensões não apenas por se justapor umas às outras ou ao lado das outras, comunicando-se antes entre si e imbricando-se umas nas outras para construir um “fato social total” [...].

Haja vista o fator multidimensional e total do trabalho, há a irredutibilidade deste trabalho, pois carrega as marcas subjetivas do ser humano. Além disso, o trabalho é complexo também por indissociar-se de um legado tangível quanto aos componentes histórico e social. É pertinente destacar que Nouroudine (2002) evoca e cita o pensamento de Schwartz (1996), ao adentrar na temática sobre valores e saberes na atividade de trabalho, visto que há um deslocamento do triângulo linguístico, percorrendo então os terrenos da epistemologia. Porém, nesta área limítrofe entre as fronteiras do trabalho e dos saberes, há que se destacar que o trabalho tende orientar-se visando à integração dos coletivos⁴¹ do trabalho, os quais geram a cooperação e esse mover só terá significado se houver a conciliação entre a saúde dos atores envolvidos e a eficácia no produto do trabalho. Faïta (2002) assegura que a análise das situações de trabalho nos exige de modo tal, que nela se manifesta toda a complexidade das relações estabelecidas entre os componentes da linguagem, e, além disso, esses componentes se mostram na sua totalidade e não somente sob um aspecto, ou seja, refletem inúmeros enfoques outrora encobertos.

Em virtude disso, a linguagem por si só se faz relevante como moduladora do processo de complexidade do trabalho; como afirma Catherine Teiger (apud NOUROUDINE, 2002, p. 19): “nas situações de trabalho a linguagem participa de papéis estratégicos, pois fala para si e fala ao outro e para o outro”. Ou seja, o foco dessas práticas languageiras são as condições de realização, visto que as falas obedecem a um princípio: o de atingir um objetivo comunicacional trabalhista, sendo que tais processos são narráveis, conscientes e comunicáveis. É dessa maneira que se identificam dois níveis de linguagem distintos, dentre os quais os gestos e a fala dirigida aos colegas e outro tipo que se dirige a si mesmo, com vistas a orientar seus próprios gestos no momento em que trabalha.

Desse mesmo modo, é importante ressaltar que a tríade concernente à linguagem possui dimensões bem salientes: primeiramente é econômica, pois é utilizada como meio de regular o fazer do trabalho, otimizar tempo, auxiliando na gestão, à guisa do sistema taylorista. Ademais, a linguagem também é social, visto que ela só ocorre na presença do outro, como bem delineou Bakhtin/Voloshinov (2006)⁴², além disso, é inegável que também

⁴¹ O coletivo supera o tradicional, por isso o sistema taylorista tende cada vez mais ao fracasso.

⁴² Referimo-nos ao processo dialógico, sendo que a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal que se realiza através das enunciações.

existe a dimensão ética da linguagem. Do mesmo modo, as contradições sociais não representam competição, mas abrem a possibilidade para um campo de debate, de troca, de cooperação, e somente assim haverá a construção de coletivos de trabalho.

É enquanto dimensão do trabalho que a linguagem se apresenta, que é atravessada por saberes e valores, atividade dotada de propriedades dinâmicas de transformação, conforme destaca Nouroudine (2002). Em realidade, o que permite a distinção de linguagem como trabalho (LCT) e linguagem no trabalho (LNT) é a diferença entre a atividade e a situação, isso porque a LCT é expressa pelo ator e/ou coletivo dentro de determinada atividade, com tempo e lugares reais, enquanto a LNT é uma das realidades que constitui a atividade. Então é neste limiar que os dois pontos convergem e divergem ao mesmo tempo.

É importante analisar que os constituintes das relações de trabalho podem ir do mais próximo ao mais distanciado da atividade, nutrindo-se das dimensões social, econômica, jurídica, etc. Lacoste, ao ser citada por Nouroudine (2002), define que a situação de trabalho integra o ambiente da atividade e as condições objetivas nas quais ela exerce as coerções de toda ordem que pesam sobre os atores no ambiente de trabalho. Por isso, Nouroudine (2002, p. 24) afirma que “a situação de trabalho somente tem sentido se estiver inscrita na complexidade da experiência do trabalho”. Isto é, a singularidade de toda experiência de trabalho, bem como da linguagem no trabalho, repercute sobre suas respectivas situações, que ora se aproximam, ora se distanciam, se mesclam sem que haja distinção entre uma e outra, tão necessárias para a execução eficaz do trabalho.

Logo, faz-se pertinente trazer à discussão a distinção feita por Jorge Larrosa Bondía (2002), a respeito da experiência e do saber da experiência. Para o teórico, a experiência não se produz com o trabalho somente, ela permeia as situações de trabalho, as atividades desenvolvidas e se concretiza na singularidade do sujeito (*corpo-si*). Nas palavras de Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. À vista disso, percebe-se que a experiência une-se a valores, saberes e ao mesmo tempo complexidades advindas com eles. Já o sujeito da experiência não é aquele que é atravessado por várias informações, pois estas nos prejudicam, exigindo-nos que tenhamos opinião formada para tudo, mas é aquele que precisa de tempo para aprender, pensar, refletir sobre suas vivências (BONDÍA, 2002). Esse é o sujeito da experiência, que reflexiona sobre seu cotidiano, seu fazer simbólico e suas complexidades.

É interessante recordarmos o conceito de *habitus*, conforme Bourdieu (2007), segundo o qual temos um sistema de disposições, modos de perceber coisas, de sentir, de fazer, de pensar, e que, por conseguinte, nos levam a agir de determinada forma em circunstância dada,

visto que possuímos atitudes arbitrárias e involuntárias e são adquiridas pelas interações culturais. Sendo assim, vê-se que para esse sociólogo a percepção do simbólico e do real são indissociáveis e inconscientes, o que os torna intrínsecos em termos da subjetividade que lhe é inerente.

A interação entre elementos simbólicos e materiais⁴³ possibilita à linguagem papel privilegiado nos processos de representação⁴⁴ e discriminação de fatores pertinentes a um momento determinado para realizar o trabalho com eficiência e segurança. Ademais, os *corpos-si* são expostos a um grande período de estresse, tais como fadiga física e mental. Em virtude disso, há a importância do sujeito do trabalho ser aceito como dotado de subjetividade, pois ao referir-se a assuntos pessoais, sente-se valorizado, e descarrega parte das tensões emocionais que recaem sobre ele no ambiente de trabalho. Nessa conjuntura, é interessante recordar que o professor ao ensinar transmite um pouco de sua subjetividade e também a recebe, já que essa troca propicia parte da aprendizagem.

Consequentemente, a LST não é tarefa inerente somente ao pesquisador, visto que ela pode ser encontrada sob outras formas de linguagem. De acordo com Nouroudine (2002, p. 26), é pertinente o questionamento acerca “de quem se fala?, de onde ele fala?, quando ele fala?”, para compreender onde se situa o campo de validade e de pertinência da linguagem sobre o trabalho. Ainda com base no pensamento desse teórico, há um momento em que os atores falam de si, isto é, quando transmitem saberes-de-si para o outro.

À vista disso, há situações em que a linguagem, por possuir a faculdade de aproximação e de representação, possibilita avaliar uma situação com vistas a uma ação. Importa salientar a asseveração de Maingueneau (2002), de que falar é uma forma de ação, já que ao enunciar tem-se o intuito de modificar uma dada situação, instaurando assim, uma cena de enunciação.

Analisaremos no capítulo seguinte os conhecimentos teórico-metodológicos de Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2010, 2015) a respeito da Semântica Global.

⁴³ Nesse contexto é de extrema importância lembrar Bourdieu (1996) ao afirmar que a linguagem possui um poder simbólico muito relevante e por isso é detentora de poder para construir a realidade, visto que estrutura a percepção que os agentes sociais têm do mundo e como eles se relacionam nesse mundo. O sociólogo vai além ao afirmar que o poder das palavras não está na palavra, mas na legitimidade que lhe é conferida pelos interactantes. Seu poder reside em mobilizar a autoridade acumulada pelo enunciatador e concentrá-la no ato linguístico, é deste modo que as palavras denotam significado, força, ideologia, configuram-se então em formas de domínio e poder.

⁴⁴ Conforme Chartier (1991, p. 184, grifo nosso), o sentido de representação “atesta duas famílias de sentidos aparentemente contraditórios: por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre *o que representa e o que é representado*; de outro, é a *apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa*”.

4 SEMÂNTICA GLOBAL: O DISCURSO EM UM UNIVERSO DE OUTROS DISCURSOS

Para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras. (MAINGUENEAU)

Neste capítulo, apresentamos o percurso epistemológico que norteia este estudo, desde os planos constitutivos da semântica global à cenografia e construção do ethos discursivo, com base no linguista francês Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2008c, 2010, 2015). É de suma importância esclarecer que os dois primeiros capítulos teóricos traçam o panorama do mundo do trabalho e as prescrições a respeito da sua atividade. Na sequência, trazemos aportes sobre os estudos realizados por Maingueneau acerca da Semântica Global e posteriormente da cenografia enunciativa e do ethos discursivo, que nos possibilitam analisar as práticas discursivas de alguns docentes executores da Politécnica gaúcha, além de descortinar como ocorre a desneutralização com o meio, mediante os fios discursivos inscritos no discurso pedagógico. Inicialmente faremos a retomada do princípio da Análise do Discurso e o que o Discurso representa para essa disciplina.

A Análise de Discurso⁴⁵ (AD), de que trataremos no decorrer deste trabalho, é de base enunciativo-discursiva, segundo os postulados de Dominique Maingueneau (2008a, 2008b). Tomamos como base a formulação teórica desse linguista, o qual começou a desenvolvê-la, empiricamente, na década de 70, e resultou em sua tese, tendo como base o discurso humanista devoto⁴⁶ e o jansenista⁴⁷, predominantes no século XVII. O resultado desse estudo teve tal evolução que conhecemos hoje os pressupostos da Semântica Global, que, por sua

⁴⁵O termo Análise do Discurso foi empregado pela primeira vez por Zellig Harris, em 1952, com um artigo intitulado “*Discourse Analysis*” e o termo discurso designava uma unidade linguística constituída de frases (MAINGUENEAU, 2015). Mais tarde, em 1969, com o lançamento da revista *Langages n° 13*, o marco inicial da disciplina se dá com um número especial denominado “Análise do Discurso”. Meses após, Michel Pêcheux publica *Análise Automática do Discurso* e Michel Foucault a *Arqueologia do Saber*, obra que traz o discurso como eixo nuclear de reflexão.

⁴⁶ Corrente religiosa predominante no século XVI e começo do século XVII; suas origens advêm do Renascimento; tem a pretensão de resgatar valores da Antiguidade Clássica; caracteriza-se pela glorificação da natureza e visa estabelecer os princípios essenciais do Cristianismo. Conforme Souza e Silva e Rocha (2009, p. 03), “o discurso humanista devoto [...] desde o fim do século XVI, ocupava um espaço privilegiado no campo religioso [e] se cala progressivamente por volta de 1640-1650, enquanto o jansenista se impõe. A passagem de uma dominância a outra manifesta-se por meio de uma polêmica aberta entre esses dois discursos”. Esse é o panorama que Maingueneau (2008a) discorre em *Gênese dos Discursos*, traçando uma análise com vistas à Semântica Global.

⁴⁷ “A corrente jansenista esteve viva até o final do século XVIII, [...] evoluiu de um discurso religioso profético, radical, ele se transformou, pouco a pouco, sobretudo no século XVIII, em uma contestação sociopolítica, clara aliada dos filósofos”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 28).

vez, conclama uma dada cenografia e um ethos depreendidos de dada cena enunciativa, isso porque toda situação comunicativa gera uma imagem de si.

Há que se destacar que o campo da análise do discurso é muito vasto, resultante da convergência de correntes provindas de várias áreas, tais como: linguística, sociologia, filosofia, teoria literária (MAINGUENEAU, 2015). Por conseguinte, exerce muita influência sobre elas também, mesmo que de maneira ampla, além disso o discurso estabeleceu suas raízes com base na filosofia e na linguística.

É pertinente debruçarmo-nos sobre as considerações que Maingueneau (2015, p. 25, grifo do autor) apresenta sobre o discurso: esse teórico afirma que o discurso é uma organização “além da frase, visto que mobiliza estruturas de *outra ordem*”, diferentemente da das frases. Além disso, enfatiza que o discurso é uma forma de ação, uma ação sobre o outro e que não é apenas representação de mundo, além de ocorrer de maneira interativa, sempre pensando no outro, assim como todo o discurso é contextualizado, sendo que fora do contexto não há como analisar um texto⁴⁸, pois pode se gerar um pretexto. Reiteramos que esses conceitos postulados por Maingueneau (2015) são norteadores deste estudo.

Não obstante, todo o discurso é assumido por um sujeito, que se coloca como fonte de referência, indicando que atitudes devem ser adotadas ao postular seu discurso a um destinatário⁴⁹. (MAINGUENEAU, 2015). Igualmente, como toda atividade verbal, o discurso também é regido por normas (assim como na atividade ergológica), e é nesse contexto que precisamos nos ater para antevermos os fios discursivos que regem as práticas discursivas⁵⁰ de docentes da rede pública estadual da 14ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Santo Ângelo.

O estudioso francês também ratifica que para que haja interpretação de um enunciado é necessário relacioná-lo a outros enunciados, ou seja, “o discurso é assumido no bojo de um interdiscurso⁵¹”. (MAINGUENEAU, 2015, p. 28). Dessa maneira também há que se construir o sentido do enunciado, que por sua vez é assumido socialmente, feito por indivíduos que operam configurações sociais de diversos níveis. Para esse teórico, há uma seleção de

⁴⁸ O texto que nos referimos aqui tem por base a distinção feita por Maingueneau (1997): de um objeto discursivo manifestando-se como unidade verbal que integra o discurso.

⁴⁹ Fenômeno da modalização (MAINGUENEAU, 2015, p. 27).

⁵⁰ Faz-se necessária a explicitação com base em Maingueneau (1997) sobre Comunidade Discursiva e Prática Discursiva. Para o primeiro conceito, temos um grupo regido pelo mesmo sistema de restrições semânticas globais; já o segundo conceito é o resultado da união das produções de determinada comunidade discursiva com as formações discursivas, sendo assim submetidas às coerções impostas pelo sistema semântico.

⁵¹ Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 286) definem interdiscurso como “o conjunto de unidades discursivas [...] com os quais um discurso entra em relação explícita ou implícita”. Isto é, para interpretar um enunciado, há que se fazer relação com outros enunciados nos quais ele se apoia.

elementos coercitivos que advêm de uma semântica global, ou seja, integra vários planos discursivos, “tanto na ordem do enunciado, como na base da enunciação” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 75), pois o que deve realmente ser valorado é a significância discursiva. Nas palavras desse estudioso: “não pode haver fundo, ‘arquitetura’, do discurso, mas um sistema que investe o discurso na multiplicidade de suas dimensões”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 76). Resumimos no Quadro 02 os termos essenciais que regem o discurso:

Quadro 02 – Discurso: conceitos elementares

	Situa-se além da frase, já que mobiliza estruturas de <i>outra ordem</i> ;
	Exerce ação sobre o outro, não somente como representação de mundo;
D	Há interatividade, já que exige a presença do coenunciador;
I	
S	É contextualizado, visto que fora do contexto não há sentido aos enunciados;
C	
U	Deve relacionar-se a um sujeito - <i>fonte de referências pessoais, temporais e espaciais</i> - e indica qual atitude adota em relação ao que diz e a seu interlocutor;
R	
S	É regido por normas, bem como os gêneros do discurso que suscitam expectativas nos sujeitos engajados na atividade verbal;
O	É assumido no bojo de um interdiscurso, pois para interpretá-lo devemos confrontá-lo com outros enunciados nos quais ele se apoia de diversas maneiras;
	O sentido é construído socialmente, ou seja, é construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas.

Fonte: produzido pela acadêmica com base em Charaudeau e Maingueneau (2014), Maingueneau (2008c, 2015)

A semântica global compreende um sistema de regras, que regem as dimensões do discurso, trabalhando nas restrições postuladas nesse sistema, a saber, Maingueneau (2008a) postula sete hipóteses quanto esse sistema de restrições. É através da semântica global, a qual oferece subsídios para as regras e o funcionamento de instâncias discursivas, que se percebe que não há um ou outro lugar privilegiado para a constituição de um sentido, sendo assim, analisam-se as práticas discursivas, sejam elas densas ou não. Exemplificaremos os postulados de Maingueneau (2008a) conforme consta no Quadro 03:

Quadro 03 – Sete hipóteses da Gênese dos Discursos

HIPÓTESE	ARTICULAÇÕES
Primeira	Primazia do interdiscurso sobre o discurso;
Segunda	Intercompreensão regulada; inscrição nas condições de possibilidade; introjeção do Outro no fechamento discursivo;
Terceira	Sistema de restrições globais que regulam o interdiscurso;
Quarta	Modelo de competência interdiscursiva;
Quinta	Discurso: prática discursiva que instaura a enunciação;
Sexta	Existência de prática semiótica;
Sétima	Aprofundamento da inscrição histórica entre práticas discursivas e ambiente sócio-histórico.

Fonte: produzido pela acadêmica com base em Maingueneau (2008a)

O criador da semântica global enfatiza que todo discurso tem uma intenção, um objetivo a trilhar. (MAINGUENEAU, 2002). Sendo assim, há leis que regem esse discurso: a primeira delas diz respeito à pertinência, se o enunciado é cabível em dada situação; a segunda é quanto à sinceridade, isto é, se há engajamento do enunciador no ato de fala; já a terceira lei que impera sobre o discurso é a lei da informatividade, seguida pela exaustividade dessa informação, encerrando com a quinta regra, que se vincula à modalidade de fala – escolha das palavras, pronúncia, complexidade das frases, entre outras.

Nesse sentido, os discursos produzidos pelos docentes que participam da pesquisa tendem a privilegiar as regras do discurso – citadas anteriormente, principalmente no que tange às enunciações pertinentes ao contexto pedagógico - em constante transformação político-pedagógica. Essas mudanças são ocasionadas por discursos que convergem no sentido de preparar o aluno para o mundo do trabalho, bem como para cumprir as competências e habilidades previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados para difundir conhecimentos interdisciplinares.

Maingueneau (2008a) delinea o discurso como sendo a relação que une dois conceitos, visto que os enunciados podem ser produzidos de acordo com as restrições da formação discursiva⁵² – FD – à qual pertence. Desse modo, percebe-se que a primazia do interdiscurso sobre o discurso, isto é, a primeira hipótese, dá-se no sentido de examinar e reter

⁵² No que se refere ao termo formação discursiva, Maingueneau (2008a, p. 12) afirma não se atrever a descrevê-la pormenorizadamente, já que existem muitas definições em voga, o estudioso prefere usar o termo *posicionamento*. Em consonância com esse pensamento, o Dicionário de Análise do Discurso esclarece que o termo formação discursiva tende a ser usado no campo político ou religioso. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014).

as várias lacunas entre os discursos previamente selecionados. Não é preciso criar leis que exijam a presença do trabalho como foco primordial da educação, já que estudar implica a preparação para o mundo do trabalho, e estamos condicionados em torno de um ofício.

Quanto à segunda hipótese traçada sobre a gênese dos discursos, haveria uma ‘tradução do que foi dito’, exigindo em cada discurso, então, a inserção do Outro⁵³ em seu fechamento, e deste modo seria possível a tradução dos enunciados: “e assim sua relação com esse Outro se dá sempre sob a forma do ‘simulacro’ que dele constrói”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 21).

E, para que esse interdiscurso possa ser regrado, há um “sistema de restrições semânticas globais” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 22), sendo que esta terceira hipótese manifesta-se pelo fato de restringir simultaneamente todos os planos discursivos: vocabulário, temas, intertextualidade, etc. Maingueneau (2008a) explica que a terceira hipótese é uma forma de libertar-se de uma problemática do signo, rejeitando a ideia da existência no interior do funcionamento discursivo, um espaço que em sua especificidade se condensaria de maneira exclusiva ou mesmo privilegiada. Assim, Maingueneau (2008a, p. 22, grifo do autor) postula que

Para dar conta desse “interdiscurso propomos que existe um *sistema de restrições semânticas globais*. O caráter “global” dessa semântica se manifesta no fato de que ele restringe simultaneamente o conjunto dos “planos” discursivos: tanto o vocabulário quanto os temas tratados, a intertextualidade ou as instâncias de enunciação.

Então, para que esse sistema de restrições seja validado, é necessário que haja uma hipótese de *competência interdiscursiva*, quarta hipótese, em que há um domínio de certas regras que filtram como compatíveis ou não os resultados pertencentes a determinadas formações discursivas, devendo ser capaz de interpretar e traduzir enunciados num sistema de restrições.

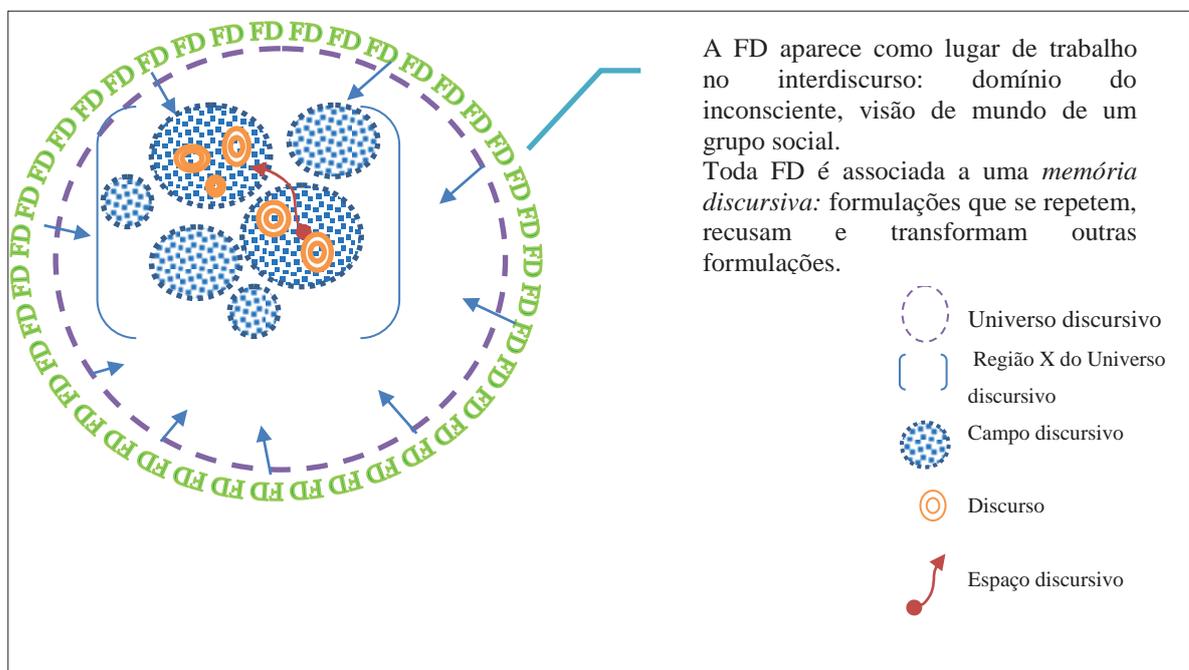
Alia-se a esse pressuposto a quinta hipótese, que diz respeito à *prática discursiva*, visto que o discurso não deve ser pensado somente como um conjunto de textos. Soma-se aí a sexta hipótese, a *prática intersemiótica*, que a complementa, já que os domínios do discurso são muito vastos. Por conseguinte, há que se ver que todo esse conjunto de práticas une-se no sentido de aprofundar a inscrição sócio-histórica, ou seja, a sétima hipótese, na qual a FD

⁵³ Esse “Outro” não se refere à teoria lacaniana do inconsciente (Dimensão Discursiva), mas à heterogeneidade mostrada e constitutiva, conceitos de Authier-Revuz (2004); a primeira traz as marcas tangíveis de um texto, já a segunda liga-se intimamente ao discurso, o discurso do outro que está inextricavelmente arraigado à base interdiscursiva, tornando-se dessa maneira inseparável.

pode ser revelada como um esquema de correspondência em campos outrora tidos como heterônimos. Todos esses pressupostos visam a estabelecer um sistema de articulações sem anular a identidade de cada instância.

Faz-se importante a retomada do termo interdiscurso para Maingueneau (2008a), pois, se o interdiscurso é inseparável do discurso e quando se constrói o enunciado, o discurso do outro está nele sob a forma de heterogeneidade constitutiva, existe uma base que o sustenta. Esse alicerce basilar toma a forma de tríade na obra de Maingueneau (2008a): *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*. O *universo* corresponde a um conjunto finito de diversas formações discursivas que interagem em dada conjuntura; já o *campo* é o conjunto de FDs em concorrência⁵⁴ delimitadas dentro de uma região do universo discursivo e convém salientar que o discurso se constitui dentro do campo discursivo, mesmo assim isso não quer dizer que ele se constitua sempre da mesma maneira; por último, temos o *espaço discursivo*, que é um subconjunto do universo discursivo e liga pelo menos duas FDs que se relacionam, sendo primordiais para o entendimento dos discursos. Para um melhor esclarecimento desta tríade, apresentamos a Figura 07:

Figura 07 - Tríade Interdiscursiva



Fonte: produzido pela acadêmica com base em Maingueneau (1997, 2008a)

⁵⁴ O termo em questão “inclui o confronto aberto quanto à aliança, a neutralidade aparente, etc... entre discursos que possuem a mesma função social, e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 34).

Posto que não há como apreender um campo discursivo em sua totalidade, muitos subconjuntos são recortados, porquanto “uma formação discursiva dada não se opõe de forma semelhante a todas outras que partilham seu campo”, (MAINGUENEAU, 1997, p. 117), isso porque nenhum campo discursivo existe isoladamente, pois possui uma imensa circulação dentro das regiões discursivas, embora esses caminhos não possuam estabilidade. Torna-se, então, pertinente englobar o nosso escopo de trabalho, o qual está situado no campo pedagógico; se o delinear-mos na tríade interdiscursiva, poderemos confrontá-lo com outros discursos relacionados às mesmas FDs⁵⁵, tais como o discurso pedagógico militarista, o discurso pedagógico da rede particular de ensino, entretanto essas questões só serão relevantes se o analista as julgar convenientes, e se tiver um esboço histórico-epistemológico dos discursos a serem investigados, bem como a relevância para o estudo em questão.

Dessa maneira, é importante analisar e identificar o modo como os discursos são destinados a chegar ao alocutário. As práticas discursivas docentes inscrevem-se nas entrelinhas do poder simbólico delineado por Bourdieu (1996), uma vez que não há neutralidade, mas invisibilidade, sendo assim o poder da palavra não está na palavra, mas na legitimidade que lhe é conferida pelos interactantes. Seu poder reside em mobilizar a autoridade acumulada pelo enunciador e concentrá-la no ato linguístico, ou seja, é deste modo que as palavras denotam significado, força, ideologia, configuram-se então sob formas de domínio e poder. É relevante enfatizar que as normas prescritivas da politecnia afirmam que “a proposta basicamente se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção e dimensão a politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 04). Nesse sentido, as marcas linguísticas do discurso docente revelam como estão sendo desneutralizadas e renormalizadas essas prescrições, uma vez que ater-se a elas de maneira inconscusa é *invivível* (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010a).

Em virtude disso, faz-se mister percorrermos na seção seguinte, os planos que constituem a semântica global, tais como: i) a intertextualidade; ii) os temas; iii) o vocabulário; iv) o estatuto do enunciador e do coenunciador; v) a dêixis enunciativa; vi) o modo de enunciação; vii) o modo de coesão. Maingueneau (2008a) defende que é necessária

⁵⁵ É pertinente recordar que o espaço discursivo é um subconjunto que une pelo menos duas FDs, além do mais, Maingueneau (1997) esclarece que a aproximação entre FD é questão do analista do discurso. Analisamos neste estudo as práticas discursivas de professores da Rede Pública Estadual de uma escola politécnica situada no interior do município de Santo Ângelo; se o delinear-mos no universo discursivo, estes discursos pertencerão ao campo ergopedagógico. Ergológico porque os discursos evidenciam as renormalizações efetuadas pelos docentes; pedagógico, pois se trata de discurso docente.

uma investigação dos discursos de maneira uníssona, e não independentemente, já que o sentido é apreendido em sua totalidade.

4.1 SEMÂNTICA GLOBAL: OS PLANOS CONSTITUTIVOS QUE INSTAURAM A CENOGRAFIA

Um procedimento que se funda sobre uma semântica “global” não apreende o discurso privilegiando esse ou aquele entre seus “planos”, mas integrando-os todos ao mesmo tempo, tanto na ordem do enunciado quanto na da enunciação. (MAINGUENEAU).

A semântica global nos dá aporte para que analisemos enunciados além da materialidade linguística, o que nos autoriza a ver as relações de agentes sociais e seus posicionamentos em dado contexto histórico-social, pois enunciar certos significantes “implica significar (nos dois sentidos da palavra) o lugar de onde os enunciamos; é também significar *sobretudo o lugar de onde não enunciamos*, de onde em hipótese alguma se deve enunciar”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 155, grifo do autor).

O primeiro plano constituinte da semântica global diz respeito à intertextualidade⁵⁶, isto é, “os tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas”, conforme Maingueneau (2008a, p. 77). Vincula-se à heterogeneidade constitutiva, pois é a partir dessas relações tidas como legítimas que se apoia em um sistema global e determina suas restrições semânticas. Por competência discursiva⁵⁷ entende-se a “aptidão para produzir e interpretar enunciados de maneira adequada às múltiplas condições de nossa existência”. (MAINGUENEAU, 2002, p. 41). Desse modo, as novas leis que vêm ao encontro da educação pública do Rio Grande do Sul devem entrelaçar-se aos diversos textos presentes no campo pedagógico, o que vem a somar, pois somente através dessa intersecção é que o suporte para novas produções discursivas é instalado, possibilitando assim a análise e ponderações das novas normas.

⁵⁶ Convém distinguir *intertexto* de *intertextualidade*: o primeiro termo refere-se ao conjunto de fragmentos que uma FD cita, pertencendo à heterogeneidade mostrada e evidencia efetivamente o que o outro cita; e o segundo termo é o “tipo de citação que esta FD define como legítima através de sua própria prática”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 86).

⁵⁷ O teórico criador da Semântica Global ainda afirma que a noção de competência discursiva foge à definição Chomskyana de inatismo, já que não há como uma teoria do discurso conceber elementos estruturais de base discursivo-histórica.

Há dois tipos de intertextualidade: a interna e a externa. A primeira diz respeito a citações que se situam num mesmo campo discursivo compartilhando de FDs semelhantes⁵⁸; já a outra busca FDs com posicionamentos distintos, dentro de outro campo. Mas, para que um falante seja competente discursivamente, há que reconhecer FDs de seu campo ou advindas de outro campo, as vozes do Outro, além de produzir sentenças próprias coligadas às FDs, interpretar os enunciados do Outro dentro de seu sistema semântico, conforme explicita Maingueneau (2008a).

Considerar o discurso pedagógico-politécnico é ponderar sobre as considerações a respeito do mundo do trabalho, da introjeção do Outro nesse processo constitutivo e heterogêneo que é a discursividade, investigando as formas de tradução do enunciado do Outro. Além disso, a intertextualidade externa terá o embasamento das práticas discursivas da comunidade escolar quanto à efetividade da preparação polivalente do ensino, podendo ocorrer no campo pedagógico, trabalhista e até mesmo cultural.

É por isso que uma palavra pode assumir diversos significados dependendo do contexto em que é usada. Esse é o segundo plano constitutivo da semântica global, o *vocabulário*. A escolha correta do léxico dá-lhe um valor e um significado ou retira-lhe. Isso porque uma palavra possui diversos aspectos: morfológicos, fonológicos, sintáticos e semânticos⁵⁹. Como Maingueneau (1997, p. 155) salienta: “o vocabulário encontra-se necessariamente situado no cruzamento de múltiplas instâncias, da cena enunciativa e dos modos de coesão textual, [passa] pelo interdiscurso [...]”, assim, conseqüentemente, as palavras tendem a renovar-se, imprimir novos significados, neologismos e do mesmo modo que surgem, também tendem a desaparecer.

As palavras por si só não se amparam, há uma sociabilidade discursiva, já que se escolhem palavras, coerções semânticas, demarcando assim a posição semântica do enunciador. Convém salientar que a pertinência do vocabulário para a AD é referente ao funcionamento das palavras no discurso, de um *posicionamento* no interior de um campo discursivo (MAINGUENEAU, 2008a) e não na definição de quais palavras usar em dado contexto linguístico.

Por conseguinte, temos o terceiro plano: *os temas*. Na interação verbal esse vem a ser o primeiro, já que o enunciador escolhe um tema e com base nisso, elege seu vocabulário passando para os demais planos que interagem coercitivamente, visando a comunicação com

⁵⁸ “Todo campo discursivo define certa maneira de citar os discursos anteriores do mesmo campo”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 77).

⁵⁹ É pertinente citar Maingueneau (1997) quando analisa a palavra *doce*, expondo seus diversos aspectos ao ser inserida em dados contextos situacionais.

o coenunciador. Nas palavras do linguista francês, o tema é “aquilo de que um discurso trata” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 81), não *sendo* esse o ponto crucial, pois o que interessa é o modelo semântico, ou seja, a escolha do vocabulário empregado. O terceiro plano, assim como o do vocabulário, não deve ser tomado como exclusivo, já que os temas não possuem *status* inédito, pois podem ter pertencido até mesmo a discursos adversários. Dessa maneira, um tema nunca será unigênito, já que compete a outras FDs, pois é pela FD que se define a especificidade de um discurso e não pelo tema.

Sendo assim, à medida que eu enuncio e que a subjetividade aflora, há a instalação da cenografia e do *ethos*⁶⁰, já que “qualquer discurso por seu próprio desdobramento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente”. (MAINGUENEAU, 2008d, p. 75). Além disso, o fenômeno da modalização assenta-se sobre o princípio da subjetividade, e com o uso do pronome *eu*, em que o uso é a consciência de si, eu o emprego dessa maneira *eu*, pois me remeto a alguém (*tu*), é porque “não existe subjetividade sem intersubjetividade”. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 456).

Ressaltamos a relevância da assertiva de Maingueneau (2008a), ao afirmar que é a partir do estatuto do enunciador e do coenunciador – eu e tu – que cada enunciador terá lugar para enunciar-se, ao passo que o coenunciador, por intermédio do sistema de restrições, terá delineada também a sua participação na efetividade do discurso. E como as marcas de subjetividades estão intrínsecas na cena enunciativa, haverá uma imagem de si vinculada ao docente que executa o sistema politécnico, o que nos permitirá cumprir com um de nossos objetivos específicos: o de identificar a semântica global - cenografia e o *ethos* discursivo - na atividade docente, bem como suas marcas modalizadoras, para evidenciar a importância do *ethos* discursivo projetado e sua influência no sujeito do trabalho. Ademais, essas marcas modalizadoras constituem-se no tempo e espaço discursivo, o que diz respeito ao quinto elemento constitutivo: o plano da *Dêixis Enunciativa*.

No que concerne a este quinto elemento da semântica global, o teórico francês afirma ser necessária a instalação de uma *Dêixis Enunciativa*⁶¹. As marcas dêíticas assentam-se sobre a tríade: pessoa, tempo e espaço e estão a serviço de um sistema de restrições, desse modo, permitem uma dupla modalidade pertencente ao quadro cenográfico-enunciativo: a *topografia* e a *cronografia*. Quanto à cenografia, esta “define uma instância de enunciação legítima que o discurso constrói para autorizar sua própria enunciação”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 89), e

⁶⁰ A constituição de um sujeito dotado de subjetividade na linguagem liga-se à constituição de tempo e espaço discursivo.

⁶¹ “Em Análise do Discurso é necessário considerar a situação pertinente ao gênero de discurso e a cena de enunciação”. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 148).

sendo assim, comporta os marcadores espaço-temporais de uma Dêixis Fundadora⁶² (MAINGUENEAU, 1997).

Sobre a noção de dêixis há que salientar que “é solidária à noção de dêitico, pois entende-se comumente por dêixis “a localização e a identificação de pessoas, objetos, processos, eventos e atividades [...] em relação ao contexto spatiotemporal, criado e mantido pelo ato de enunciação””. (LYONS, 1980 apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 148). A assertiva de Facin (2012, p. 47) é pertinente nesse contexto: “a dêixis discursiva, [...], implica não a enunciação de um sujeito, de um espaço localizável exteriormente, mas a consolidação de uma cena enunciativa a partir da qual um enunciador de um posicionamento discursivo pressupõe para se legitimar”.

Maingueneau (2008a) também delinea o sexto plano constitutivo da semântica global: o *modo de enunciação*, e como se pode ver, temos então a maneira de dizer. Vale salientar que o modo de enunciação e o estatuto do enunciador e do coenunciador estão intimamente ligados, já que é pelo modo de dizer que definimos o enunciador e coenunciador (*eu e tu*). Todo discurso terá um “tom” que lhe é intrínseco, não importando o gênero a que pertença - oral ou escrito (MAINGUENEAU, 2008b) e esse tom se sustenta “sobre uma dupla figura do enunciador, a de um *caráter* e a de uma *corporalidade*, estreitamente associadas”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 92, grifo do autor).

A esse respeito há que se considerar que o conteúdo do discurso será constituído com base no modo de enunciação⁶³ e o enunciador vai se compondo por intermédio desses caracteres psicológicos. Assim como os demais planos constitutivos não existem isoladamente, este plano também precisa da integração dos demais para que haja aderência à Semântica Global.

Em consonância com o modo de enunciação, há o *modo de coesão*, sétimo plano constitutivo da Semântica Global. Nesse plano, instalado a partir da interdiscursividade (MAINGUENEAU, 2008a), é elementar que o modo como o discurso reitera as redes de remissões internas seja analisado como forma constitutiva e também constituída do discurso. Entre os fenômenos que remetem às remissões internas, estão o *recorte discursivo* e os *encadeamentos*. Quanto ao recorte, ele atravessa as divisões em gêneros constituídos, e os *encadeamentos* ocorrem em um nível mais superficial, como explicita Maingueneau (2008a).

⁶² Consiste no primeiro acesso que se tem a uma cenografia de determinada FD e que permite que sua reiteração em discursos posteriores. A repetição com base em uma dêixis fundadora possibilita que o texto da dêixis atual seja legitimado. (MAINGUENEAU, 1997).

⁶³ Como a maneira de dizer é também a maneira de ser, o criador da Semântica Global introduz a noção de Incorporação, evidenciando a maneira como o locutor se apropria do ethos: “para conceituar a relação que o ethos estabelece entre o discurso e o destinatário”. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 272).

À guisa de exemplo, o teórico cita o discurso jansenista atravessados pelo recorte discursivo: máximas, ensaios, citações. Essas coerções semânticas tendem a privilegiar a descontinuidade, a interioridade e o fechamento. Contrariamente a essas coerções semânticas presentes no discurso jansenista, o discurso humanista devoto parte de um princípio de “Ordem”, mantendo intacto seu percurso de cosmos. Além disso, a relação não é estabelecida por fragmentos, mas por tomos teológicos.

No que tange ao princípio de encadeamento, vê-se que cada discurso tem um modo próprio de se estruturar quanto a capítulos, palavras e de passar de um tema a outro. No discurso jansenista, por exemplo, há uma dupla pressão: /Similaridade/ e /Necessidade/, isso porque de um lado, há a Escritura e a Tradição (como forma de paráfrase, cópia) e por outro lado, há as deduções autorizadas pelo *corpus* de pesquisa.

Preocupamo-nos em apresentar os planos constitutivos que possibilitam a existência da Semântica Global. Cabe ressaltar que o espaço de trocas discursivas e a gênese dos discursos a serem analisados devem fazer parte do itinerário do analista, já que a semântica global consente a integração dos planos discursivos e permite que o enunciador construa sua imagem no discurso e pelo discurso, possibilitando a criação de um quadro cênico do texto⁶⁴. Esse quadro “define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido-espaco, do tipo e do gênero do discurso”, como afirma Maingueneau (2002, p. 87). Entretanto, não nos confrontamos com um quadro cênico, mas com a cenografia e esta é a enunciação que vai se legitimando progressivamente, colocando-se como fonte do discurso e aquilo que ele engendra. Com vistas à importância desse contexto ser descrito pormenorizadamente, o faremos na seção seguinte.

4.2 DIMENSÃO ENUNCIATIVO-PRAGMÁTICA: A CENOGRAFIA VALIDA O ETHOS

“A cenografia legitima um enunciado que por sua vez também deve legitimá-la”. (Maingueneau)

Antes de adentrarmos na cenografia enunciativa, faz-se relevante mencionar o porquê a englobamos em nosso trabalho. Este estudo versa sobre a teoria ergológico-discursiva e

⁶⁴ “Um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada”. (MAINGUENEAU, 2002, p. 85). Maingueneau (2015) delinea os diversos usos do termo texto, os quais são amplos e podem ser considerados em três grandes pilares principais: texto-estrutura, texto-produto e texto-arquivo. O uso de qualquer terminologia/função reserva-se ao analista de discurso.

segundo Dominique Maingueneau, criador da Semântica Global, todo discurso é passível de ser analisado. Desse modo, analisamos quatro discursos docentes de executores do sistema politécnico de uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul. Convém salientar que situamos dentre nossos objetivos específicos, a identificação da semântica global - cenografia e o ethos discursivo - na atividade docente, bem como suas marcas modalizadoras, evidenciando assim, a importância do ethos discursivo projetado e sua influência no contexto da atividade, ou seja, do trabalho.

Compete iterar que concebemos a enunciação de maneira discursiva e linguística como a delineiam Charaudeau e Maingueneau (2014), sendo o enunciado o produto da enunciação. Há que se considerar nosso *corpus* de trabalho: os discursos docentes, comparando também os documentos prescritivos do Ensino Médio Politécnico.

Temos que todo discurso produzido por um sujeito exerce uma forma de ação sobre o outro, visto que não trabalha somente com a representação de mundo, mas exige interatividade⁶⁵ por parte do coenunciador. O discurso é contextualizado e regido por normas, isto é, as leis do discurso já percorridas anteriormente. Além disso, todo discurso pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima, pois o ato de tomar a palavra implica assumir riscos, existindo um modo de ser engendrado no modo de enunciar.

Ressaltamos que a cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário, como se inesperadamente, no interior de um espaço já construído e independente, aparecesse o discurso a clamar por legitimação. Em realidade, é a “enunciação que ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala”. (MAINGUENEAU, 2002, p. 87).

Portanto, a cenografia implica um *enlaçamento paradoxal*, pois inicialmente ela supõe certa situação enunciativa que de modo regular, vai se colocando ao mesmo tempo como a fonte do discurso e aquilo que ele engendra, visto que a cenografia “legitima um enunciado que por sua vez também deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar-se como convém”. (MAINGUENEAU, 2002, p. 87-88). Entretanto, para que isso ocorra, há que existir uma competência discursiva implicada no momento enunciativo.

Exemplificaremos o enlaçamento paradoxal com base no discurso docente: um professor na sua atividade de trabalho constrói seu dizer e o legitima a partir do Outro. O

⁶⁵ “A enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística”. (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2006, p. 121).

Outro é o regulador do discurso pedagógico que assim ganha autorização para compor seus enunciados com base em temáticas arraigadas na sociedade e na comunidade escolar. A escola elencada para a pesquisa situa-se na área agrícola, desse modo, valores intrínsecos a esse contexto são figurados no discurso docente, uma vez que muitos alunos permanecerão no meio rural. Entretanto, é necessário que os enunciados docentes que retratam a cenografia sejam validados, já que é por meio da enunciação que se revela o ethos do enunciador, sendo assim, os discursos convergem na temática cultura, valores e também elementos simbólicos.

Como trabalhamos sob o prisma enunciativo, seria incongruente não abordarmos as marcas enunciativas da encenação discursiva. Em realidade, a dimensão enunciativo-pragmática contempla as marcas enunciativas, bem como as forças ilocucionais da enunciação no interior de uma encenação discursiva, como se fora um teatro, no qual se validam certas cenas, falas e atos. Maingueneau (2010) garante dois planos acerca da atividade discursiva: o primeiro é o da situação de enunciação elementar que contempla a situação de enunciação⁶⁶ e a situação de locução⁶⁷; já o segundo diz respeito ao plano do texto que, por sua vez, abarca a situação de comunicação⁶⁸ e a cena da enunciação⁶⁹.

Esses enunciados elementares são basilares para a constituição dos textos, já que eles os integram e pertencem às unidades transfrásticas do gênero do discurso, porém é preferível o uso de “situação de comunicação” do que de “situação de enunciação⁷⁰” nessa constituição dos textos. (MAINGUENEAU, 2010, p. 204). A situação de comunicação distingue quatro níveis: *contexto, situação de discurso, situação de comunicação e cena de enunciação*. Contexto recobre o contexto linguístico, o meio físico da enunciação, bem como os saberes partilhados pelos participantes da interação verbal. Já a situação de comunicação trabalha com o exterior, sob um prisma sociológico, da qual a situação de discurso de um texto é indissociável.

⁶⁶ A situação de enunciação leva em conta a posição do enunciador, do coenunciador e da não pessoa, ou seja, de *posições abstratas* no discurso. (MAINGUENEAU, 2011).

⁶⁷ É pertinente enfatizar que o plano da enunciação remete a Benveniste (1989), quanto ao processo de reversibilidade na situação de locução, o que Maingueneau (2010) chama *papéis locutivos*. No entanto, o *ele* diz respeito a quem se fala, por isso chamado de não pessoa, ou, como afirma Maingueneau (2010), não é suscetível a efetivar um enunciado. É imprescindível mencionar que ao lado dessas coordenadas pessoais, os dêiticos (espaciais e temporais – *aqui e agora*) são fundamentais para a referência ser construída no ato de enunciação.

⁶⁸ “É a situação do discurso do qual o texto é indissociável”. (MAINGUENEAU, 2010, p. 204). Por exemplo, a finalidade, os parceiros da situação, as circunstâncias, entre outros elementos básicos a constituição de um texto.

⁶⁹ “A cena de enunciação pretende definir um quadro que no sentido pragmático tenha valor semântico. Nas palavras de Maingueneau (2010, p. 205), “um texto é na verdade rastro de um discurso encenado”.

⁷⁰ Este conceito refere-se aos discursos já que envolve enunciador, coenunciador e não-pessoa; efetivamente entre enunciador-coenunciador haverá uma relação de alteridade. Sobre alteridade vale conferir Charaudeau e Maingueneau (2014) que discorrem com propriedade sobre essa temática. Além disso, na situação de enunciação ao trabalharmos com enunciador e coenunciador os dêiticos serão marcados dentro de uma instância abstrata de enunciação.

Para que consigamos apreender uma situação de discurso como cena de enunciação e considerá-la “do interior”, é necessário ver o quadro pragmático que ela contém, sabendo que um texto é o rastro de um discurso no qual a fala é encenada. E para cada cena de enunciação há *scripts* complementares: *cena englobante*, *cena genérica* e *cenografia*. No que se refere à cena englobante, temos os tipos de discurso – religioso, filosófico, administrativo; já a cena genérica trabalha com os gêneros do discurso e a cenografia por sua vez é construída pelo próprio texto (MAINGUENEAU, 2010). No entanto, para que ela manifeste seu desenvolvimento plenamente, há que manter uma certa distância em relação ao coenunciador, conforme Dominique Maingueneau (2002).

Além disso, a cenografia pode apoiar-se em cenas validadas⁷¹, as quais já estão instaladas na memória discursiva da coletividade; a cena validada é descontextualizada (MAINGUENEAU, 2002) e assenta-se sobre estereótipos tais como seitas religiosas, conversas no jantar, entre outras. É por meio da enunciação que se revela a personalidade do enunciador e que o tom utilizado no enunciado permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador, seja no texto oral ou escrito, pois o corpo do enunciador ganha vida por meio dos posicionamentos, isto é, não há referência ao mundo extralinguístico, mas a seu próprio mundo ético, referências construídas no interior do discurso consolidadas sob a forma de ethos discursivo.

Sob essas referências, o tom utilizado permite a concepção de um caráter e uma corporalidade, por intermédio de traços psicológicos deixados no discurso. O modo em que o discurso habita o “corpo” e movimenta-se textualmente possibilita disposições mentais a respeito do caráter e da corporalidade do enunciador, uma vez que o enunciador constrói sua enunciação mediante tom, caráter e corporalidade próprias. Essas apreciações as discorreremos na seção seguinte.

4.3 O ETHOS DISCURSIVO EMANA A IMAGEM DE SI

“A imagem de si construída no discurso é constitutiva da interação verbal e determina, em grande parte, a capacidade de o locutor agir sobre seus alocutários”. (Amossy)

⁷¹ “A cena validada é ao mesmo tempo exterior e interior ao discurso que a evoca. É exterior no sentido de que lhe preexiste, em algum lugar no interdiscurso; mas é igualmente interior, uma vez que é também o produto do discurso, que a configura segundo seu universo próprio: muitos escritores religiosos situaram sua enunciação no rastro da de Cristo, mas, sempre de acordo com grande quantidade das interpretações que se fazem dela, a exploração semântica dessas cenas de referência varia em virtude do posicionamento de quem as evoca”. (MAINGUENEAU, 2008d, p. 82).

A noção de ethos surge na Grécia com Aristóteles e em Roma com Quintiliano e Cícero, possuindo visões distintas, uma vez que, para o filósofo grego, a imagem do locutor é criada no momento da enunciação, enquanto para os filósofos romanos, o ethos ligava-se aos atributos reais dos locutores, não coincidindo com a imagem discursiva do orador. De acordo com Amossy (2008), Quintiliano e Cícero expunham que a capacidade de manejar bem a palavra não se equiparava à reputação que os oradores possuíam. Entretanto, é a noção aristotélica que repercute no meio linguístico, noção esta reformulada por Maingueneau (2014, p. 12), pois “não vivemos mais no mundo da retórica antiga, e a palavra não está mais condicionada pelos mesmos dispositivos”.

Essa noção de ethos retórico, concebida por Aristóteles como sendo a persuasão percebida por um público, mostra duas disposições estáveis: adaptação ao público; característica dos ouvintes – empatia. Além disso, deveria existir contribuição por parte do orador para que pudesse mostrar sua imagem ao auditório. Dominique Maingueneau (2014, p. 58) sustenta que “o ethos retórico está ligado à própria enunciação”, isto é, o ethos se mostra no ato de enunciação. Sendo assim, para produzir uma imagem positiva de si mesmo, o “orador pode jogar com três qualidades fundamentais: a *phronesis*, ou prudência, a *areté*, ou virtude, e a *eunoia*, ou benevolência”. (MAINGUENEAU, 2010b, p. 57).

É importante destacar algumas noções que o ethos retórico carrega consigo: i) a prova pelo ethos: contribui para emitir uma imagem do orador destinada ao auditório; ii) o ethos retórico está ligado à própria enunciação; iii) o ethos se mostra no ato de enunciação; iv) o destinatário atribui a um locutor inscrito no mundo extradiscursivo traços que são intradiscursivos; v) o ethos se liga à construção da identidade: representações que os parceiros fazem um do outro (MAINGUENEAU, 2014). No que tange à retórica antiga, havia uma tríade que a definia: instruir com argumentos, mover pelas paixões e insinuar com os costumes (MAINGUENEAU, 2008b).

É cabível a iteração de que o ethos aristotélico⁷² trabalhava somente com discursos orais; porém neste estudo usaremos a noção remodelada do ethos: ethos discursivo, o qual nos permite trabalhar com discursos orais e escritos. Conforme Charaudeau e Maingueneau (2014), há três definições de ethos: i) noção herdada da retórica aristotélica; ii) a relacionada à pragmática desenvolvida por Oswald Ducrot, também oriunda de Aristóteles, entretanto

⁷² O ethos aristotélico trabalha com a arte da persuasão e nas qualidades das provas empregadas pelo orador para convencer o público. Desse modo, as provas são classificadas como: independentes, pois estão condicionadas a testemunhos e confissões; provas dependentes: ethos – caráter do orador; pathos – paixões despertadas nos ouvintes e logos – próprio discurso.

engajada na teoria polifônica; iii) e a discursiva, conceito este que adotamos. Maingueneau (2008d, p. 70) explica duas razões que o levaram a recorrer à noção de *ethos*:

A reflexividade enunciativa e a relação entre corpo e discurso que ela implica. É insuficiente ver a instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso apenas como estatuto ou papel. Ela se manifesta também como uma “voz” e, além disso, como “corpo enunciante”, historicamente especificado inscrito em uma situação, em que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente.

Um dos planos constitutivos da Semântica Global, o modo de enunciação, não traz explicitamente a noção de *ethos*, entretanto pelo modo de enunciação haverá uma percepção da imagem do locutor, como se enuncia o discurso, isto é, de acordo com cada posicionamento adota-se uma maneira diversificada de fazê-la. Há um “tom”, apoiado sobre a figura do enunciador, um “caráter aliado a uma “corporalidade”. Isso revela que qualquer discurso possui uma vocalidade específica, o que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa por meio do tom e a determinação da vocalidade implica uma determinação do corpo do enunciador. É desse modo que a leitura emerge uma origem enunciativa “uma instância encarnada que exerce o papel de fiador”. (MAINGUENEAU, 1998d, p. 72).

Podemos perceber que o *ethos* é uma noção discursiva que exerce influência sobre o outro; não obstante, possui base sociodiscursiva integrando-se a uma conjuntura sócio-histórica determinada, o que permite refletir sobre o processo de adesão dos sujeitos a determinado posicionamento. Desse modo, há uma *incorporação*⁷³, de acordo com o discurso a ser proferido, sendo assim, ela também designa a maneira pela qual o coenunciador se relaciona ao *ethos* de um discurso. Como enfatiza Maingueneau (2008a, p. 93):

1. O discurso, através do corpo textual, faz o enunciador encarnar-se, dá-lhe corpo;
2. Esse fenômeno funda a “incorporação” pelos sujeitos dos esquemas que definem uma forma concreta, socialmente caracterizável, de habitar o mundo, de entrar em relação com os outros;
3. Essa dupla “incorporação” assegura, ela própria, a “incorporação” imaginária dos destinatários no corpo dos adeptos do discurso.

A incorporação é a ação do *ethos* sobre o coenunciador, pois a enunciação leva o coenunciador a conferir um *ethos* ao fiador, isto é, dá-lhe corpo; o coenunciador incorpora, assimila um conjunto de esquemas de forma específica para inscrever-se no mundo ético, ou seja, “a incorporação do leitor ultrapassa uma simples identificação a uma personagem fiadora

⁷³“Absorção do *ethos*. Há três registros: corporalidade ao fiador, incorporação por parte do destinatário, corporalidade por meio da aderência a um discurso”. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 65).

[...] implica um mundo ético (ativado pela leitura). Ex.: mundo ético dos músicos, dos políticos, executivos”. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 65). Desse modo, coenunciador e enunciador comungam à adesão a um mesmo discurso.

O universo de sentido é propiciado pelo discurso em impor o ethos, por intermédio da maneira de dizer e de ser. A qualidade do ethos remete à imagem do fiador⁷⁴ que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que deverá construir por meio do enunciado. É por meio do enunciado que o fiador deve legitimar o seu dizer. O reconhecimento desse funcionamento do ethos permite nos afastar de uma concepção de discurso segundo a qual os conteúdos destes enunciados seriam independentes da enunciação que os sustenta, em conformidade com Maingueneau (2002).

Freitas (2010, p. 179) afirma que o enunciador “está inserido em uma determinada ‘cena enunciativa’, e é a partir desse ‘lugar’ que o fiador assume um modo de enunciação, ou seja, um ethos”. E o ethos mantém uma relação intrínseca com a reflexividade enunciativa, pois, desse modo, corpo e discurso articulam-se, e a instância enunciativa não é concebida apenas como um estatuto, mas “liga-se a uma “voz” indissociável de um corpo enunciante historicamente enunciado”. (MAINGUENEAU, 2014, p. 17).

As escolhas linguísticas efetivadas pelo orador denotam pistas que revelam a imagem desse orador, isto é, o fiador transparece por meio do tom que o ethos comporta. Conforme Gonçalves (2015, p. 66) “o fiador é quem se responsabiliza pelo que é falado, assumindo uma corporalidade e um caráter conforme conjunto de representações sociais variadas, valorizadas ou não, sobre as quais se sustenta a enunciação”. Dessa maneira vemos que o ethos integra a cena enunciativa. E como já explicitado anteriormente, esta cena subdivide-se na trilogia:

- Cena englobante: atribui ao discurso um estatuto pragmático: filosófico, administrativo;
- Cena genérica: pertence a um gênero ou subgênero de discurso: sermão, editorial;
- Cenografia: é construída pelo próprio texto.

Maingueneau (2008b, p. 70) ressalta que “a cenografia é a cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado e que pode validar qualquer discurso, pretendendo instituir a situação de enunciação que o torna pertinente”. Desse modo, percebemos que a enunciação instaura progressivamente seu próprio dispositivo de fala; e que entre cenografia e

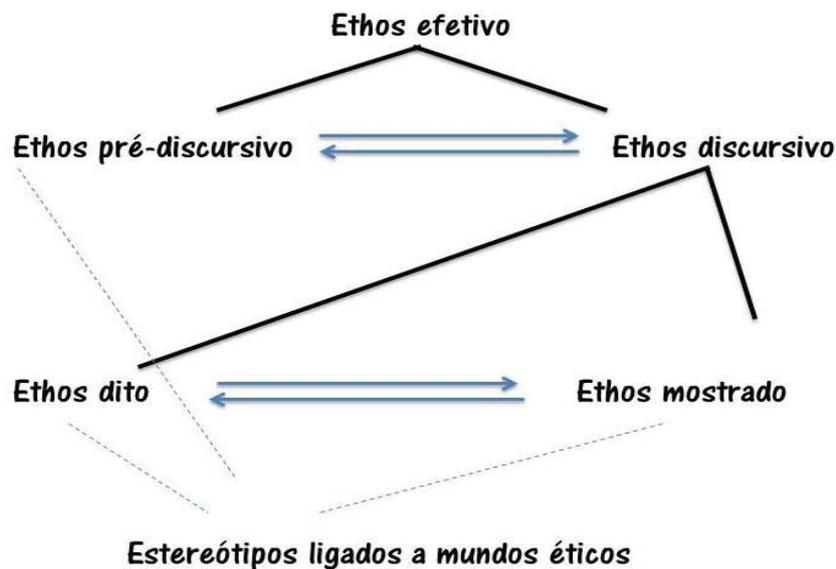
⁷⁴ Instância subjetiva pode ser concebida como uma “voz”, associada a um “corpo enunciante” historicamente especificado: *o fiador por meio do “tom” atesta o que é dito; fiador = caráter e corporalidade.* (MAINGUENEAU, 2008b).

ethos há um enlaçamento enunciativo, já que são os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar o ethos, bem como sua cenografia.

O ethos de um discurso advém de vários fatores: ethos pré-discursivo, ethos discursivo (dito e mostrado). A especificidade de um ethos remete à figura de um “fiador” que, por meio de sua fala, se dá uma identidade em acordo com o mundo que ele supostamente faz surgir, isso porque a maneira de dizer também é a maneira de ser.

Maingueneau (2008b) esquematiza, conforme a Figura 08, a interação do ethos discursivo⁷⁵:

Figura 08 – Interação entre o ethos discursivo



Fonte: Maingueneau (2008b, p. 71)

O ethos pré-discursivo faz menção à imagem que o coenunciador constrói do enunciador, antes mesmo de articular a fala, essa possibilidade só existe porque há uma ligação intrínseca com a cenografia e, conseqüentemente, ao gênero discursivo. É válido ressaltar que o ethos de um discurso resulta da interação entre pré-discursivo, discursivo e de sua própria enunciação. Desse modo, advindo da intersecção de diversos fatores, o ethos discursivo (ethos mostrado) deixa rastros de texto nos quais o enunciador evoca a sua própria enunciação (ethos dito). A distinção entre dito e mostrado inscreve-se em uma linha contínua, já que se torna impossível distinguir nitidamente o “dito” e o “mostrado”. A interação entre

⁷⁵ Nosso foco concentra-se no ethos discursivo.

essas instâncias constitui o ethos efetivo. A inserção do Quadro 04 distingue resumidamente a convergência dos ethos:

Quadro 04 – Função dos Ethos

Ethos pré-discursivo ou ethos prévio	Refere-se à imagem que o coenunciador constrói do enunciador. Relaciona-se às cenas validadas e ao mundo ético.
Ethos efetivo	Resultado de múltiplos fatores. Por exemplo, o ethos pré-discursivo pode ou não confirmar o ethos discursivo.
Ethos discursivo	Engloba o dito e o mostrado. O dito é criado por meio de referências diretas do enunciador. Já o ethos mostrado é confirmado por meio das pistas deixadas pelo enunciador. Unem-se mutuamente sendo impossível posterior separação.

Fonte: elaborado pela acadêmica com base em Maingueneau (2008d, 2010b, 2014)

Sendo assim, é imprescindível a afirmação de Amossy (2008, p. 137) de que a eficácia da palavra não é totalmente exterior nem totalmente interna, pois

o ethos prévio ou pré-discursivo pode ser confirmado [...] ou modificado [...]. No interior de uma dada cena genérica, o locutor procede à instalação de uma imagem de si que corresponde a uma distribuição dos papéis preexistentes e se funda nos lugares comuns do auditório ou, ao menos, nos que o locutor lhe atribui. No discurso, elabora-se, assim, uma imagem verbal que o leitor pode recompor ao reunir um conjunto de elementos frequentemente esparsos e lacunares em uma representação familiar (o intelectual engajado, o humanista, o homem rude do campo etc.). Esse estereótipo se deixa apreender tanto no nível da enunciação (um modo de dizer) quanto no do enunciado (conteúdos, temas). A imagem de si construída no discurso é constitutiva da interação verbal e determina, em grande parte, a capacidade de o locutor agir sobre seus alocutários.

Dessa maneira, o fiador, por meio de sua fala, comporta uma identidade que emerge do seu discurso, e o poder de persuasão de um discurso leva o destinatário a identificar-se com o movimento histórico de um corpo historicamente valorado. Sendo assim, desde que haja enunciação a noção de ethos conclama uma legitimação, a partir da representação de si mesmo.

Dessarte, cabe-nos percorrer os caminhos metodológicos e posterior análise enunciativo-discursiva do *corpus* de pesquisa escolhido para este estudo.

5 TRAMA E URDIDURA: EM FOCO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“A pesquisa científica é a realização de um estudo planejado”.
(PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 43)

Esta seção tem o intuito de apresentar os *corpora* da pesquisa, bem como a metodologia utilizada para o levantamento de dados, além da análise dos materiais selecionados. Temos a finalidade de explicar detalhadamente os objetivos, priorizando a natureza qualitativa deste estudo, visto que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com um universo de significados dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. (MINAYO, 2011, p. 21).

Além disso, cabe considerar os comentários de Prodanov e Freitas (2009, p. 81) quando afirmam que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”; sendo assim, privilegamos os fenômenos educacionais e não quantitativos, o que nos leva a analisar aspectos discursivos referentes à atividade docente.

5.1 URDIDURA: OS *CORPORA* DA PESQUISA

A coleta de dados ocorreu na cidade de Santo Ângelo, município gaúcho situado no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, fronteira com as cidades de Giruá, ao Norte; ao Sul, com Entre-Ijuís e Vitória das Missões; a Leste e Nordeste, com Catuípe; a Oeste, com Guarani das Missões; e a Noroeste com Sete de Setembro. A Capital das Missões, como é conhecida, possui catorze distritos, dentre eles o Distrito de Buriti, no qual realizamos este estudo.

Esse distrito limita-se com os de Ressaca da Buriti, União, Restinga Seca, Atafona e com o município de Vitória das Missões, e possui 796 habitantes, de acordo com o censo de 2000. Sua economia é a agrícola como fonte de subsistência básica, sendo o maior distrito do município, possui agroindústria familiar, posto de gasolina, minimercados, armazéns, lanchonetes, uma indústria de cerâmicas, fábrica de bomba de chimarrão e um posto de saúde, escola de ensino médio e de pré-escola, além dos atrativos turísticos: Monumento ao Colono e Motorista e o Templo da Comunidade Luterana.

A escolha pelo *corpus* da pesquisa deu-se em virtude de a acadêmica trabalhar como professora no ensino médio estadual quando ocorreu a implantação do Ensino Médio Politécnico, participando de reuniões e seminários que tinham a intenção de mostrar à comunidade escolar a valia do novo sistema de ensino. Evidenciou-se que a Escola de Ensino Médio do Distrito de Buriti voltava suas pesquisas educacionais para o foco agrícola, já que se situa no interior e essa é a fonte de renda dos moradores da localidade.

Desse modo, frente à apresentação das outras escolas que propunham temas variados aos projetos de Seminário Integrado, o referido educandário norteava suas pesquisas com base no contexto sócio-histórico em que está inserido, assim como infere o documento Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014. Em virtude disso, deu-se a escolha por este liceu, pois está de acordo com as prescrições documentais a respeito da politecnicidade gaúcha.

O foco da análise neste estudo é analisar a cenografia e o ethos discursivo que emanam da atividade docente, bem como as marcas discursivas inferidas das renormalizações e a dramática do uso de si para descortinar como ocorre a desneutralização com o meio, ou seja, na atividade/no trabalho. Reconhecemos a vital importância da coleta de dados, e que a análise dos documentos “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014 e Ensino Médio Regimento Padrão em Politécnico” é basilar, pois norteia a atividade docente, tendo em vista que são as diretrizes básicas para o exercício da nova metodologia de ensino, a qual está subordinada à Lei de Diretrizes e Bases 9394/96⁷⁶.

Essa pesquisa é do tipo exploratória, quanto aos seus objetivos, por possuir planejamento flexível, permitindo que o tema seja estudado sob os mais variados ângulos e aspectos. Além disso, os sujeitos de pesquisa entrevistados (conforme amostra) possuem experiência e atuam na temática foco deste estudo – o trabalho/atividade docente.

Salientamos que o universo da pesquisa é a de uma escola pública estadual situada no interior de Santo Ângelo, mais especificamente no Distrito de Buriti, e nosso alvo são os professores da área de Linguagens do Ensino Médio Politécnico. Quanto à amostragem da pesquisa, ela é não-probabilística por intencionalidade, realizada com 04 professores da área das Linguagens. Convém salientar que a Escola de Ensino Médio Buriti comporta somente 05 professores na área das Linguagens, pois a regente de Língua Portuguesa trabalha

⁷⁶ É de suma importância ressaltar que a Medida Provisória MP 746/2016 modifica a LBD 9394/96, promovendo significativas mudanças no Ensino Médio, tais como ampliação da carga horária e extinção de disciplinas tidas como obrigatórias, a saber, Arte, Educação Física e Língua Espanhola.

concomitantemente Literatura e Redação e a coleta de dados foi realizada somente com 04 professores, já que a regente de Artes encontrava-se em Laudo no período da realização das entrevistas. Além disso, as entrevistas foram realizadas nos períodos em que os educadores estavam cumprindo horas de planejamento escolar. A área das Linguagens foi escolhida para esta pesquisa porque a acadêmica pertence a esta área do conhecimento também, visto que trabalhou no ano da implantação com a Politécnica na rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

No que tange à coleta de dados, as entrevistas (Apêndice C) ocorreram na escola de Ensino Médio elencada para o estudo, entre os meses de junho a agosto de 2016, com a premissa de analisar as cenas enunciativas que constroem a cenografia de onde emana um ethos discursivo, o qual representa a imagem de si do sujeito laboral da atividade docente, além de investigar como são geridas as variabilidades – humanas e técnicas – no trabalho do professor, evidenciando assim os saberes instituídos pela instituição escolar e os investidos pelo sujeito trabalhador, no caso os docentes.

Não obstante, verificamos os registros prescritos nos documentos do Ensino Médio Politécnico e o trabalho real efetuado pelos docentes da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, averiguando assim as dramáticas do uso de si no trabalho, bem como são operadas as reconfigurações das entidades coletivas instauradas no ethos discursivo docente.

É de suma importância trazer as considerações de Prodanov e Freitas (2009, p. 55) a respeito da Ética em Pesquisa: “Ética na pesquisa indica uma conjunção de “conduta” e de “pesquisa”, o que “traduzimos como “conduta moralmente correta durante uma indagação, a procura de uma resposta para uma pergunta”. Desse modo, afirmamos que embora o questionário tenha sido elaborado pela acadêmica, esta não interferiu na coleta de dados e na análise, o que ocorreu foi somente a ordenação do material colhido.

Como já explicitado, devido à localização do educandário estar no meio rural, há uma adaptação a esse contexto e um cuidado por parte dos professores em trabalhar conteúdos que venham ao encontro das necessidades prementes da comunidade local, uma vez que estão atrelados aos documentos que regem a educação básica, a qual sugere um estreitamento ao público que a comunidade escolar está inserida.

Na sequência, traçamos os procedimentos metodológicos que esta pesquisa envolve.

5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NOS DISCURSOS ERGOPEDAGÓGICOS

O aporte teórico no que tange aos elementos metodológicos está embasado em Prodanov e Freitas (2013); quanto à transcrição das entrevistas realizadas, baseamo-nos em Luiz Antonio Marcuschi (2003). Este estudo é do tipo exploratório mediante estudo de caso e possui abordagem qualitativa. Os procedimentos adotados têm sua base no modelo do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que se ancora nas marcas e pistas deixadas como rastro no desenrolar discursivo. E para que este trabalho seja explicitado, conclamamos o amparo bibliográfico de Schwartz (2010a, 2011, 2014), Schwartz e Durrive (2010a, 2010b), Souza-e-Silva (2002, 2008), Faïta (2002), Nouroudine (2002), Trinquet (2010), entre outros autores que nos alicerçam quanto à atividade de trabalho e à investigação das renormalizações efetuadas pelos sujeitos da atividade. Além disso, para descortinar a cenografia e o ethos docente, na análise do discurso de corrente enunciativa sócio-histórica, utilizamos as contribuições de Maingueneau (2008a, 2008b, 2014, 2015) e de Amossy (2008).

Este estudo de caso compara e analisa os documentos “Ensino Médio Regimento Padrão em Politécnico”, Ensino Médio Proposta de Reestruturação” contrastando o trabalho prescrito nesses manuais educacionais com o trabalho relatado pelos docentes da Escola Estadual Buriti, por meio da realização de entrevista semiestruturada, mediante perguntas abertas para 04 professores da área do conhecimento *Linguagens*.

É necessário enfatizar que como se trata de uma pesquisa descritiva, houve a realização de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), para que os participantes estivessem cientes dos riscos implicados, sua participação e direitos a respeito de seus dados, podendo desistir a qualquer momento. Prodanov e Freitas (2013, p. 63), nesse sentido, afirmam que

nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador.

Posterior à realização do estudo de caso, foi realizada a análise dos dados coletados, fundamentada na teoria de Schwartz (2010a, 2011, 2015) quanto à ergologia e de Maingueneau (2008a, 2008b) no que diz respeito à análise discursiva, mais especificamente a cenografia e o ethos discursivo, teórico esse que afirma que todos os discursos são analisáveis dentro dos planos que os constituem.

Além disso, utilizamos modelos tecnicamente científicos para a elaboração das perguntas que configuram as entrevistas semiestruturadas com perguntas do tipo abertas. De acordo com Minayo (2011), as entrevistas possibilitam que a fala do entrevistado revele sistemas de valores, normas e símbolos, permitindo ao mesmo tempo a transmissão de representações socioculturais de determinado grupo, os quais as revelam mediante seus posicionamentos.

Foram elencadas nove perguntas (Apêndice B) e selecionadas cinco para este estudo, devido ao tempo e além disso, apresentavam dispositivos discursivos para a análise. O ambiente educacional é a fonte elementar dos dados, os quais estão atrelados ao discurso institucional que se imbrica à cenografia construída de onde se origina um ethos discursivo frente a esse contexto, que é descortinado posteriormente na análise dos *corpora*. As perguntas foram elaboradas levando em contas as diretrizes que a politecnicidade gaúcha determina, tais como a escolha pela profissão, a preparação para o mundo do trabalho e a execução do eixo denominado Seminário Integrado. As transcrições das entrevistas encontram-se no Apêndice C ao final deste estudo.

5.3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: ROTEIRO METODOLÓGICO

Para que este estudo pudesse ser concretizado, um roteiro metodológico foi traçado: primeiramente consta a definição do marco teórico, o qual perpassa os caminhos do mundo do trabalho, desde o taylorismo, o surgimento da ergonomia e posteriormente da ergologia, sendo que neste tripé a ergologia se sobressai, uma vez que a linguagem sobre o trabalho vincula-se às práticas discursivas no contexto escolar. Em consonância a isso, unem-se os conceitos delimitados pela Semântica Global (SG), em que todos os discursos são passíveis de análise por meio de pistas discursivas as quais estão intrínsecas no fio discursivo.

Sendo assim, comparamos as prescrições dos documentos balizadores do fazer politécnico com os depoimentos dos educadores, para averiguar a urdidura do trabalho docente, sendo que os confrontamos mediante à Ergologia e à Semântica Global. A comparação se faz necessária para constataremos as renormalizações efetuadas pelos professores, pois devem ser realizadas para que o *viver* se torne possível.

Além disso, quanto maiores forem as renormalizações e uso das entidades coletivas reconfigurando o trabalho local, maior será o empenho por parte dos trabalhadores, que se doam em função de si e do outro, exigindo a convocação desse trabalhador em toda a sua

subjetividade, portanto as “marcas” deixadas nos discursos docentes serão de suma importância para nosso estudo.

Inerente a esse contexto, atamos “nós” - os conceitos do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), no qual marcas ínfimas ou rastros/pequenas pistas devem ser consideradas de suma importância, já que muitas vezes são refutadas devido à generalização com que conteúdos massivos são prevalentes aos indícios mais incrustados no âmago da materialidade textual de onde surge o discurso.

O modelo epistemológico de Ginzburg, surgiu no final do século XIX, mais precisamente relacionado às Ciências Humanas e articula-se a incursões interdisciplinares, pois só “assim se poderá alcançar a discussão, os instrumentos, os âmbitos e as linguagens das disciplinas individuais: a primeira delas, claro está, é a investigação histórica”. (GINZBURG, 1984, p. 23).

Ginzburg (1989) compara o paradigma indiciário à trama de um tapete em que os pormenores concretizam a urdidura final. Assim como a trama do tear discursivo envolve ínfimos laços, a linguagem, por sua vez, também contempla esse mesmo prisma, a de carregar em sua opacidade a tessitura necessária para que o “tapete” possa ser tramado e exposto à contemplação, e é por isso que nos deteremos nos fios que tecem essa urdidura discursiva.

Dominique Maingueneau (2008a) propõe um modelo de análise discursiva baseado na semântica global, cujos planos discursivos são integrados e há a apreciação de mínimos detalhes, isto é, aproxima-se do paradigma indiciário de Ginzburg (1989) por meio da observação de marcas microscópicas que estão arraigadas ao discurso. É importante lembrar que as raízes do paradigma indiciário são descritas por Ginzburg (1989) como nas caçadas primitivas, em que o caçador se detia nos mínimos detalhes que pudessem demonstrar a presença da caça: rastros, pegadas, esterco, pelos, entre outros. Devido a isso, justificamos a intersecção desses modelos de análise nos *corpora*.

Os pressupostos da Semântica Global (MAINGUENEAU, 2008a) e, posteriormente, os conceitos relativos à cenografia e ao ethos discursivo (2008a) oferecem alternativas teóricas que possibilitam ao analista revelar, mediante os rastros deixados no discurso do enunciador, a *imagem* descortinada com base em um posicionamento discursivo, isto é, um sistema de formações semânticas de bom nível (MAINGUENEAU, 2008a). As contribuições teóricas do linguista francês possibilitam que verifiquemos os planos integrantes do sistema de coerções semânticas, neste caso os discursos pedagógicos dos professores da politecnia gaúcha.

Nossa análise exigirá que destaquemos alguns pontos básicos postulados por Maingueneau (2008a, 2008b), a saber, os planos elementares tais quais:

a) Intertextualidade: é a relação que um discurso mantém com os demais. No que tange o nosso corpus, haverá a compreensão do outro no discurso;

b) Vocabulário: cada discurso ajusta-se ao tratamento semântico que lhe é necessário. Como o poder simbólico da linguagem estende-se pelas vias discursivas, depreendemos a concepção de politecnicidade por meio do discurso docente;

c) Tema: é inerente ao contexto que se vivencia. Desse modo a inserção semântica será descortinada nos discursos docentes mediante temas impostos ou específicos.

d) Estatuto do enunciador e do coenunciador: os docentes emanam seus discursos dentro de determinadas formações discursivas, além disso este plano delimita a competência discursiva e como nossa análise contempla o discurso, as fontes de referências pessoais indicarão os responsáveis pelos discursos precedentes.

e) Dêixis enunciativa: refere-se ao tempo enunciativo usado no momento da enunciação. O espaço físico (dêixis de espaço) é o do fazer docente na politecnicidade gaúcha, e a dêixis de pessoa refere-se ao docente envolto no discurso pedagógico que prepara o cidadão para enfrentar um mundo de saberes inerentes ao universo escolar.

f) Modo de enunciação: a partir desse plano surgem o tom, a incorporação e o fiador, já que o enunciador aparece no discurso pela maneira de dizer. Desse modo, o coenunciador aceita a incorporação do enunciador e o incorpora. Assim sendo, há o poder simbólico das palavras no intuito de agir sobre o outro.

g) Modo de coesão: cada formação discursiva tece o seu discurso de maneira singular, assim o posicionamento dos docentes é revelado quanto à estrutura narrativa envolvida no fio discursivo.

Cabe ressaltar que para que a análise das entrevistas pudesse ser efetuada do modo mais coerente possível, os depoimentos foram gravados e transcritos tendo como base os ensinamentos de Marcuschi (2003) utilizados em nossa transcrição, o qual nos infere a seguinte estrutura conforme consta no Quadro 05:

Quadro 05 – Parâmetros norteadores das transcrições

Pausa e silêncios	(+)
Silêncio superior a 1,5 segundo	(1,5); (2,0)
Dúvidas e sobreposições	()
Truncamentos bruscos	/
Acento forte	MAIÚSCULAS
Ênfase	‘ ‘
Alongamento de vogal	::
Silabação	---
Transição parcial ou eliminação	/.../

Fonte: produzido pela acadêmica com base em Marcuschi (2003)

As entrevistas apresentam-se sob a forma de quadros, os quais percorrem a análise discursiva e ao final desta pesquisa encontram-se nos apêndices. Convém salientar que os entrevistados serão identificados por iniciais fictícias, sendo que responderam a nove questões⁷⁷ de acordo com seus posicionamentos e que em nenhum momento foram coagidos a respondê-las. Ao final deste trabalho ilustraremos, na forma de quadro (Quadro 13), as metas traçadas para este estudo discursivo.

Igualmente, é importante esclarecer que para a realização das análises fez-se relevante traçar um percurso metodológico que norteie este estudo. Desse modo, linguagem e trabalho, delineiam inicialmente o discurso ergopedagógico, considerado neste trabalho pelo viés da Ergologia - perpassando o trabalho prescrito e o real, as renormalizações e dramáticas de uso do corpo-si, para posteriormente trilharmos os caminhos da Semântica Global que, por meio dos planos discursivos, permitem que a cenografia e o ethos discursivo sejam descortinados ao final de nosso estudo.

Com o intuito de esclarecer pormenorizadamente o percurso metodológico, informado anteriormente, elaboramos, mediante as interfaces ergopedagógicas, o seguinte esquema (Figura 09):

⁷⁷ Neste estudo foram selecionadas cinco perguntas tendo em vista cumprir os objetivos propostos para a análise da cenografia e do ethos discursivo que emanam da atividade docente, bem como das marcas discursivas inferidas das renormalizações e da dramática de uso do corpo-si, para descortinar como ocorre a desneutralização com o meio. Além disso, consideraremos as interfaces relativas ao trabalho ergológico, mas não nos deteremos em cumprir todos os pressupostos da Semântica Global em ordem sequencial no decorrer de cada pergunta, para não incorreremos o risco de “forçar” uma análise. Portanto, ao longo de cada pergunta tentamos englobar pelo menos um plano constitutivo, uma vez que os planos se complementam visando revelar a cenografia e o ethos discursivo presente nos discursos ergopedagógicos.

Figura 09 – Percurso metodológico



Fonte: Elaborado pela acadêmica

A seguir, apresentamos sucintamente o surgimento do novo modelo de ensino gaúcho e posteriormente a análise discursiva.

5.4 POLITECNIA: SISTEMA PIONEIRO NO BRASIL

O ano de 2012 foi o marco inicial em que o Ensino Médio Politécnico passou a vigorar nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, sob a forma de política pública. Esta modalidade educacional tem respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A meta dessas diretrizes é atingir “[...] um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade, sustentabilidade e com qualidade cidadã”. (BRASIL, 1996). Assim, ampara-se a proposta de reestruturação da educação gaúcha.

Com base na lei magna que rege a educação brasileira, Lei 9394/96, artigo 36:

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; (BRASIL, 1996).

O governo do Rio Grande do Sul (RS) pretende com essa proposta, principalmente no Ensino Médio, diminuir a evasão escolar⁷⁸ e reduzir a descontextualização do ensino, isto é, diminuir o afastamento entre teoria e prática, além de acabar com a disparidade entre os conteúdos previstos e os reais. Por conta dessas necessidades, o currículo possuía estrutura fragmentada, segundo o governo gaúcho, estando os ensinamentos centrados no professor e não no aluno, além de não haver preparo necessário para que o egresso enfrente o mundo do trabalho. Em virtude dessas e outras constatações, implantou-se a nova modalidade de ensino até então pioneira no país.

Cabe ressaltar que o documento que rege essa nova modalidade é o “Regimento Padrão” em vigor nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul a partir do ano de 2012 e se consolida como bússola norteadora das escolas de Ensino Médio, excetuando os

⁷⁸ De acordo com o Regimento Padrão em Politécnico, esta taxa chega a 13%, especialmente no primeiro ano, 27% de reprovação e 21,7% no decorrer do curso.

Colégios Tiradentes da Brigada Militar, administrados pela Brigada Militar com efetivo docente cedido pela Secretaria de Educação (SEDUC). Para isso, o Governo do Estado define nos documentos relacionados à referida mudança, a capacidade de trabalhar intelectualmente diante dos avanços existentes, utilizando os recursos e o domínio das ferramentas tecnológicas e afirma também a necessidade de reforma estrutural nos estabelecimentos de ensino, com vistas a proporcionar que o sujeito se sinta parte do meio em que vive e crie estratégias para sua melhoria.

Dessa forma, a proposta do governo gaúcho infere a capacidade do trabalho intelectual diante dos avanços que o mundo vivencia cotidianamente, utilizando-se dos recursos tecnológicos existentes, mesmo que algumas mudanças drásticas tivessem que ocorrer, tais como a reestruturação da carga horária de 800 horas para 1.000 horas anuais, para a introdução do eixo articulador denominado Seminário Integrado, o que ocorreria de forma gradativa. Sendo assim, no primeiro ano tem-se 750 horas para a formação geral e 250 horas para a parte diversificada; no segundo ano, a formação geral ocupa 500 horas/aula, bem como a parte diversificada, culminando no último ano do ensino médio com 250 horas de formação geral e 750 horas para a parte diversificada, na qual está incluído o eixo Seminário Integrado.

A parte inerente à educação, nesse sistema, chama-se formação geral e engloba as quatro áreas do conhecimento, a saber: Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza, ou seja, *núcleo comum*; a parte diversificada é considerada *humana, tecnológica, politécnica*, a qual articula as experiências e vivências⁷⁹ com o mundo do trabalho. A escola politécnica deve proporcionar elaboração de projetos nas aulas de seminário, com concepções que se aproximem do mundo do trabalho, das práticas trabalhistas, por meio de visitas, estágios e vivências padrão, dentro e fora do espaço que o aluno frequenta, reiterando que no terceiro ano do ensino médio haverá 25% da carga horária destinada à formação comum e 75% à parte diversificada. Cabe salientar que os projetos devem estar em consonância com os eixos temáticos transversais, contemplando também as áreas do conhecimento.

A proposta define a politecnicidade como tendo por base a

articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. [...] A execução desta proposta demanda uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011 p. 4).

⁷⁹ Sobre a distinção entre experiência e vivência, aconselha-se a leitura de *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, de Jorge Larrosa Bondía. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>.

Além disso, é pertinente destacar que como a proposta se dá no final da educação básica, encontra respaldo na LDBEN 9394/96, artigo 35, porquanto prevê que o ensino médio aprofunde os conhecimentos dos alunos oriundos do ensino fundamental e que tenham capacidade de prosseguir seus estudos. Para isso, deve existir

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

A sugestão de reestruturação do padrão de ensino gaúcho adveio no governo Tarso Genro (2011-2014), já que segundo os censos escolares⁸⁰ havia um grande contingente de evasão escolar; ademais os estabelecimentos de ensino não consideravam a inserção de mão de obra qualificada para o mundo do trabalho. Desse modo, introduz-se a proposta de politecnia na educação gaúcha, tendo como pressuposto básico ensinar por meio da pesquisa, promovendo assim a autonomia do aluno que busca seu crescimento intelectual e humano com base em suas vivências e no que lhe compete quanto ao seu meio sociocultural.

Para que isso ocorra, todos os professores devem atuar no seu fazer docente, em conformidade com a proposta, já que esse é o eixo norteador: o trabalho como princípio educativo, o ensinar pela pesquisa e o ensino por meio da interdisciplinaridade. É devido a essa nova sugestão educativa que se aconselha a alteração das velhas formas avaliativas, centradas em notas, por conceitos emancipatórios, os quais se caracterizam segundo o Regimento Padrão (2011, p. 16) como “um processo de vir a ser [...] um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo”, ligando-se intimamente à análise diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa.

Posto isso, a avaliação em cada disciplina utiliza instrumentos diversificados na avaliação dos Projetos Vivenciais e a construção da aprendizagem tem por fundamento o aluno em si. Convém salientar que a expressão dos resultados dar-se-á sob a forma de CRA,

⁸⁰ Vale conferir na página da Secretaria Estadual de Educação os dados referentes aos anos posteriores à implantação do sistema politécnico o aumento gradativo da evasão escolar. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 10 ago. 2016. Entretanto, mesmo após a inserção da nova modalidade de ensino, a taxa de evasão continua crescendo; há que se considerar que a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, prevê que a educação é um direito de todos (e dever do Estado e da Família) e que deve ser exercida em consonância com a sociedade. Não nos deteremos no porquê de a taxa de evasão continuar elevada, mas sugerimos que para maiores esclarecimentos sobre a implantação do sistema politécnico no Rio Grande do Sul se faça a leitura da dissertação de Araújo (2014). Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/6779/1/000459330-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CPA, CSA: Construção Restrita da Aprendizagem, Construção Parcial da Aprendizagem e Construção Satisfatória da Aprendizagem. Para o primeiro conceito prevê-se que durante o trimestre o aluno realize seus estudos de recuperação por meio do Projeto Político Pedagógico de Apoio (PPDA), cabendo ao Conselho avaliar seu desempenho. Se o aluno tiver Construção Parcial da Aprendizagem, ele realizará os estudos de recuperação também por meio do Projeto Político Pedagógico de Apoio (PPDA), cabendo ao Conselho de Classe avaliar sua performance escolar.

Cabe ressaltar que se o estudante ao final do 1º e do 2º ano continuar com CPA, ele será aprovado com indicativo de PPDA, sendo que ao final do 3º ano é aprovado de igual modo, considerando que CPA não é impeditivo para a construção de aprendizagens nas demais áreas. Mas se sua construção é restrita, em apenas uma área do conhecimento ao final do 1º e 2º anos de curso, o educando terá direito a avançar de série com Progressão Parcial; e se ao finalizar o 3º ano estiver com CRA em apenas uma área do conhecimento, o estudante poderá realizar estudos prolongados ou novamente o 3º ano; porém se seu parecer for restrito em mais de uma área do conhecimento, o aluno estará reprovado.

Nesse sentido, a escola, como promotora do saber, efetiva em registros sequenciais o desenvolvimento desse educando. O parecer deve ser por meio de dossiê/relatório, o qual mostrará o percurso do aluno, bem como a extensão de suas intelectualidades. Caso o estudante não obtenha crescimento satisfatório, o educandário deverá desenvolver, por meio do PPDA (os quais deverão ser realizados ao final de cada trimestre/ano e caso necessário, no último ano do ensino médio, sendo referendado o encaminhamento do aluno para estudos prolongados). Sendo assim, as ações a serem desenvolvidas têm a finalidade de estimular o crescimento do aluno, sempre primando pelo trabalho como foco educativo.

Com o intuito de analisar os discursos docentes, partiremos para a seção seguinte na qual constam as análises discursivas, considerando que, das nove perguntas efetuadas, selecionamos cinco por serem, conforme entendimento da pesquisadora, as que apresentaram marcas contributivas, em termos qualitativos, para que os objetivos propostos fossem alcançados. Ademais, não podemos contemplar todas as perguntas efetuadas em virtude do tempo, por isso esse material poderá ser utilizado futuramente para a produção de um artigo científico. Vale salientar que primeiramente, tínhamos a pretensão de realizar um grupo focal e um relato de experiências, mas como os educadores dependem de transporte escolar e alguns moram no interior, seria inviável, por esse motivo realizamos entrevistas individuais, as quais analisamos na próxima seção.

6 ENTRE A TRAMA E A URDIDURA: ESCOLHAS QUE TORNAM A VIDA POSSÍVEL

Percorremos um longo caminho teórico-metodológico, o qual é suporte imprescindível para nossa chegada à terra prometida: a análise discursiva. O *corpus* é constituído pelas entrevistas realizadas com os professores da Escola Estadual de Ensino Médio Buriti, em Santo Ângelo – RS. É baluarte para essa pesquisa a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, bem como o Regimento Padrão em Politécnico e a proposta de Reestruturação do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul. A partir das prescrições regimentais, verificamos nos discursos docentes as renormalizações efetuadas pelos educadores, sujeitos da pesquisa, neste estudo.

Conforme já explicitamos no terceiro capítulo, viver é gerir escolhas e variabilidades que cotidianamente se apresentam, muitas vezes elas são conscientes, mas em grande parte não são, isto é, aparentemente surgem como simulacros de uma urdidura ressingularizada. As escolhas encaixam-se em valores intrínsecos aos sujeitos que as vivenciam (BONDÍA, 2002). Sendo assim, são perpassados ao outro que o incorpora (MAINGUENEAU, 2008) e, desse modo, o poder da linguagem (BOURDIEU, 1996, 2007) cumpre sua função primordial. Valores, crenças, vivências são fundamentais para modificar as normas existentes, já que esses saberes investidos estão em aderência com o *corpo-si*, sendo impossível sua dissociação.

Quando falamos em saberes-docentes, há que se tangenciar que os saberes constituídos visam à apropriação do outro, mas que os saberes investidos conclamam a desaderência para com as prescrições, para que desse modo a vida seja possível. Esse *uso de si por si e de si pelo outro* atinge sobremaneira o sujeito como ser social e organiza suas vivências em função do outro, usa-se, gasta-se em função do outro. Na sequência, transcrevemos a Proposta de Reestruturação do Ensino Médio, conforme Quadro 06:

Quadro 06 – O Ensino Médio como proposta final da Educação Básica

Esta concepção evidencia uma profunda articulação entre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares com as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho. Esta articulação deve se explicitar no desenvolvimento de ações, atividades e vivências pedagógicas, com vista a modificar a relação atual entre trabalho e trabalhador. Nessa perspectiva, pretende-se que, no seu cotidiano, o trabalhador não fique subordinado ao desenvolvimento de habilidades específicas e a práticas laborais mecânicas, mas incorpore nas suas atividades profissionais os fundamentos científicos que as sustentam. Isso significa que, antes de aprender algum ofício nos seus aspectos práticos e imediatos, é fundamental a mediação política para sua contextualização como fenômeno histórico e suas perspectivas futuras.

Fonte: Proposta Pedagógica para a Reestruturação do Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio Profissional 2011-2014 (2011)

Considerando que os documentos são normas basilares para que o trabalho possa ser cumprido de forma ética e criteriosa, deparamo-nos com um equilátero tortuoso: o trabalho não deve ser tecnicista, e sim científico e ao mesmo tempo ater-se às vivências pedagógicas perpassadas pelos educadores, sendo assim haverá a incorporação profissional e científica necessária para a execução de um ofício laboral. Essa incorporação será feita por meio dos ensinamentos pedagógicos vivenciados pelos docentes com vistas a modificação do contexto atual entre trabalho e trabalhador. Em realidade, objetiva-se a renormalização das atividades a partir da extinção do trabalho mecanicista/taylorista.

Entretanto, para que o educador obtenha sucesso ao transmitir suas informações aos educandos, é necessário que haja autogerência por parte do docente, de modo que ao transmitir seus conhecimentos a incorporação desses saberes antecipe a mudança pretendida pelos pareceres estaduais referentes à educação pública. Desse modo, os coenunciadores participarão das normalizações necessárias para a vivência profissional e mesmo com a desvalorização profissional que os docentes sofrem ao longo dos anos, da violência no contexto escolar, da falta de infraestrutura, de objetivos concretos quanto ao desenvolvimento da gestão pedagógica, os mestres exercem grande influência na formação de seus alunos.

Após essa breve explanação que tange o contexto escolar, traremos os depoimentos dos professores entrevistados, conforme explanação detalhada no roteiro metodológico, enfatizando que permearemos as falas (Registro Dois/Urduidura) com as prescrições (Registro Um/Trama), e que não exploraremos todos os planos constitutivos ao longo de cada pergunta/entrevista, pois não desejamos nos tornar repetitivos, sendo assim o faremos no final das análises sob formato de quadro (Quadro 13) onde constam os sete planos e também a síntese dos *ethé/ethos*.

A sequência será feita da seguinte maneira: LCW, professora de Educação Física; DGR, docente de Língua Inglesa; SMB, educadora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação e por fim, CUL regente de Língua Espanhola, todos instrutores de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Cabe salientar que até o final das entrevistas, a docente de Arte não havia voltado ao trabalho, pois estava em laudo médico. Pensamos em contemplar outro entrevistado, entretanto a escola Buriti conta somente com esses 05 profissionais das Linguagens voltados ao Ensino Médio, os demais docentes trabalham com Ensino Fundamental, sendo assim teríamos que adentrar em um campo discursivo distinto, o qual mudaria o foco de nosso trabalho.

Salientamos que as perguntas estão transcritas na íntegra, sendo que a seleção dos trechos se dá por meio do viés desta análise, em consonância com os estudos de Schwartz (2002, 2010a, 2010b, 2014) e Maingueneau (2008a, 2008b, 2010, 2015). Começamos pela primeira pergunta: “Por que ser professor e a opção pelo Ensino Médio”? Você já trabalhava com Ensino Médio antes da implantação do sistema Politécnico? Há diferenças entre esses sistemas? A realização dessa pergunta fez-se necessária para entendermos o contexto escolar das docentes, isto é, o porquê trabalhar com o Ensino Médio Politécnico.

Quadro 07 – Por que ser professor e a opção pelo Ensino Médio?

LCW: Na verdade eu fiz o concurso na época e (+) pra trabalhar, na verdade pra trabalhar, abriu o concurso e eu fiz sem (+) sem vamos supor, preparo, porque a diferença dos conteúdos ali, deveria ser, /.../ é, mas foi pra trabalhar, por necessidade.

Sim. Na educação física? Eu tentei no 1º ano (+) acho que as coisas, pelo menos aqui na escola, tava mais organizada, mais cobrado (+) e as turmas também, depois foi voltando ao normal, hoje eu já não noto mais a diferença.

DGR: Bo:m, ser professor, na minha, na minha escolha não foi pela profissão, foi pelo conteúdo, pela disciplina que eu queria estudar, que eu gostava na disciplina escolar, que eu gostava, então da área de linguagens, inglês, ‘português e na literatura eu não optei’ pela disciplina.

Sim, trabalhei antes do politécnico. Olha, na prática a única diferença que eu consigo ver é a forma de avaliação, e:, parece que ficou mais:, digamos não só aquela questão do aluno como reproduzidor, mas o aluno como um todo, né? Precisamos avaliar ele, como na integralidade dele, não só nas avaliações, mas tentar despertar nele que ele possa ahn, ser mais protagonista, pra que ele possa agir mais.

SMB: NÃO. Eu trabalhava com Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Politécnico eu nunca trabalhei, tá?

CUL: Ah, ser professor pra passar experiências que a gente tem como pessoa, pra ensinar o conteúdo, para que eles possam melhorar como pessoas. Até não, trabalhava sim com o Ensino Médio, tem diferença. [...] ah, diminuiu a carga horária de alguns componentes curriculares né? Ah, eles foram mais colocados pra pesquisa, só não tem, não tem como ensinar isso para os alunos (+) uma metodologia, a gente não foi preparado pra isso né? Como ensinar eles se às vezes a gente teve uma base muito fraca pra fazer isso né? E fazer adolescente entenderem como fazer ‘pesquisa’. Não tem, creio que [...] não sei se foi atingido o objetivo, mas eu vejo a diferença entre os alunos.

Fonte: Entrevista com professores (APÊNDICE C)

Ao inscrevermos esses enunciados nas cenas enunciativas, mais especificamente em relação à entrevista, esta configura-se como cena genérica onde percebemos que o discurso sociocultural emerge com grande evidência na fala de LCW, ao esclarecer que fez o Concurso do Magistério para trabalhar, já que em nossa sociedade temos o trabalho como fonte de dignidade e sustento. Ao falar de si, a professora autoafirma a imagem de mulher trabalhadora que desempenha há muito tempo sua função – *na época*. A conjuntura entre trabalho e cultura é “inicialmente um tempo, mas ele carrega consigo estigmas sociais profundamente

marcados”. (SCHWARTZ, 2011, p. 23). Esses estigmas sociais envolvem o trabalho tácito e o não-tangível ao mesmo tempo, em virtude da complexidade que o acompanha.

Schwartz (2011) bem afirma que sempre haverá um ‘furo de normas’, o que é necessário para que posteriormente aconteça o uso de si por si. Por conseguinte, percebe-se visivelmente o furo de normas, já que a LDB 9394/96 é enfática no artigo 67, inciso 1º, de que a experiência docente é pré-requisito para o exercício de qualquer função do magistério. Percebe-se que as normas são fragmentadas para que haja a tomada de posição em relações às prescrições: “*na verdade pra trabalhar, abriu o concurso e eu fiz sem (+) sem vamos supor, preparo*”, e se assim o é, ao enunciar *vamos supor*, LCW envolve o interlocutor para que seja seu cúmplice enunciativo incorporando-o também e engaja-se nas representações simbólicas constituídas na enunciação, o do docente concursado, mas sem o labor da experiência, ou seja, é apto a assumir a função, porém não possui experiência laboral.

A ação de LCW (ir trabalhar em função da necessidade), é chamada de mobilidade subjetiva por Yves Clot (2007), pois o enunciador recompõe a sua subjetividade constituída sob o feito de uma atividade partilhada entre seus cúmplices enunciativos. Assim, a mobilidade subjetiva é produtora de novos traços e funções para a invariante subjetiva, uma vez que é o desenvolvimento dessa ação que transforma a subjetividade do enunciador.

Pierre Bourdieu (2007), ao discorrer sobre os significados/subjetividades inerentes a determinadas culturas, afirma que o movimento enunciativo introduz o interlocutor/coenunciador no discurso. Desse modo, ocasiona a adesão ao discurso validado: de que a necessidade a obrigou a trabalhar mesmo que não tivesse experiência como prescrevem os documentos oficiais da Educação Brasileira – LDB 2324/96.

LCW arrisca uma análise sobre a situação que passou na seleção: *porque a diferença dos conteúdos ali, deveria ser, /.../*, esse enunciado demonstra a ruptura entre seus saberes constituídos em relação aos que possui subjetivamente (instituídos), desse modo conclama as *dramáticas de uso do corpo-si*, uma vez que há valores e subjetividades intrínsecas ao *corpo-si*, a saber, as renormalizações necessárias para a (sobre)vivência. Inerente a isso, pode-se perceber que a docente realizou o certame para o ingresso no Magistério sem estudo prévio, o que corrobora a percepção de que as renormalizações são inseparáveis da subjetividade, a saber, o uso de si por si.

Cabe destacar que o modo de enunciação obedece a restrições semânticas que regem o discurso e lhe dão corpo, desse modo o discurso libera sentido e lhe confere caráter específico (MAINGUENEAU, 2008a). Sendo assim, o discurso de LCW revela a dignidade da profissão

escolhida, bem como a identidade é ressingularizada por meio da profissão que se exerce, da necessidade do trabalho como fonte de sustento e de decência moral.

A legitimação do discurso de LCW dá-se pela necessidade, já que é por meio desta que a docente afirma ter ingressado nas fileiras do magistério público estadual. A cenografia, nesse contexto, transpira um passado árduo em que as profissões eram mais escassas que hodiernamente, então o magistério era visto como uma carreira digna e aceitável para as mulheres, pois elas já exerceriam o papel materno com a função de ensinar os filhos. Outro fator preponderante para a legitimação do discurso é a falta de preparo para a função, mas que não foi impeditivo para o sucesso de LCW, já que a necessidade levou-a ao concurso do Magistério Estadual. Além disso, há a necessidade de trabalhar em algo/profissão, como requisito de sustento, dignidade e prestígio social.

Sob a égide da Intertextualidade, o plano do Vocabulário manifesta-se não somente como um recurso operacional, mas sob a influência do campo discursivo a que pertence. Sendo assim, o sistema de restrições pertencentes ao posicionamento discursivo é imperativo quanto ao tratamento semântico utilizado em dadas formações discursivas (MAINGUENEAU, 2008a).

Posto isto, deve-se esclarecer que nos discursos ergopedagógicos não buscamos palavras detentoras de léxico sistêmico, mas expressões que ganhem sentido devido ao tratamento semântico que adquirem ao longo do posicionamento discursivo dos docentes da politecnia. Por isso, ao longo de nossas análises, exploraremos os planos da intertextualidade, da coesão, do modo de enunciação que se interligam em um sistema de restrições semânticas globais com a finalidade de revelar a cenografia e o ethos discursivo.

Verificamos através das marcas linguísticas que constroem a cenografia desse discurso o entrelaçamento do ethos dito (*eu fiz o concurso para trabalhar*) e mostrado - necessidade de trabalho e a inserção no mercado de trabalho, manifestam-se tangenciados pela profissão. Com efeito, as marcas linguísticas, vistas sob o plano do vocabulário (*eu tentei no 1º ano / tava mais organizada, mais cobrado / depois foi voltando ao normal*) revelam uma identidade docente resignada ao sistema educacional, pois a dinâmica de trabalho fica atrelada às normas (se não há mais cobrança não há porque fazer), isto é, *adere* ao sistema – Registro Um (SCHWARTZ, 2010a, 2011, 2014).

Ao mesmo tempo que a fonte de trabalho é reforçada, vemos uma negação: a de que a opção pela docência deu-se em função da necessidade e não de vocação ou escolha profissional. Apesar de a profissão docente possuir prestígio na sociedade, a desvalorização salarial e o crescente número de violência contra os professores desestimulam os poucos que

desejam ingressar na profissão (REBOLO, 2012). Desse modo, a legitimação de sua imagem é a da mulher trabalhadora que pelo sustento adapta-se a qualquer atividade, sendo assim a cena da enunciação (MAINGUENEAU, 2010) é validada por meio da execução do trabalho.

Embora a professora confesse que havia tentado corresponder ao empenho do governo gaúcho, o estatuto do enunciador e do coenunciador (MAINGUENEAU, 2008a) emerge neste cenário mostrando a necessidade de uma plenitude absoluta dentro do posicionamento discursivo à qual pertence, mesmo que LCW invalide essa valorização enunciativa ao esquivar-se de suas responsabilidades em exercer as prescrições educacionais, porque como não há mais cobrança não haveria a necessidade de exercer a tarefa proposta.

Sendo assim, os modos de subjetividade enunciativa dependem da competência discursiva dos falantes, porquanto cada discurso institui o estatuto que deve ser atribuído e assim lhe é atribuído também. Consta-se no discurso de LCW que não se cobra mais a modalidade de ensino por parte do sistema educacional gaúcho, sendo assim os professores aderem a essa subjetividade enunciativa, não trabalhando mais os preceitos da politecnicidade.

Embora os alunos, não possuam voz no discurso da professora de Educação Física, pois são aprendizes do universo educacional politécnico, são englobados no discurso por meio do plano da intertextualidade.

Como a maneira de dizer é também a maneira de ser, na afirmação de Maingueneau (2008a), a cenografia e a imagem de si da docente LCW é erigida sobre o trabalho como fonte de dignidade, como necessidade impetuosa, transparecendo a imagem da mulher lutadora, garantidora do sustento familiar e propagadora da educação, isto é, evidencia um ethos trabalhador, que adere ao sistema educacional e dentro de seu posicionamento busca superar as adversidades. Imagem essa que é sustentada pelo ethos prévio ao início de seu depoimento, validando-se por meio da legitimação de um universo escasso em que o trabalho é o recurso para as adversidades financeiras.

Convém reiterar que o primeiro ano da nova modalidade de ensino – 2012 - foi atípico: formações, grupos de estudo, novas prescrições, reformulação, normatizações quanto à vida escolar (alunos e professores). Ao remeter-se a esse momento enunciativo, vê-se uma mobilização com o objetivo das novas técnicas educacionais surtirem efeito. Vê-se que na implantação do sistema politécnico a docente já exercia sua função sabendo como funciona o princípio educacional: *acho que as coisas, pelo menos aqui na escola, tava mais organizada, mais cobrado*, mas que com o passar do tempo tudo voltou ao normal, como ocorre nas implementações governamentais relativas à educação. Nesse quesito, vale destacar as pesquisas de Bühring (2015) nas quais constata em suas análises, por intermédio de

depoimentos docentes, que muitos projetos foram implementados na área educacional, sendo que após um curto espaço de tempo são postos de lado como ocorreu com o Programa Lições do Rio Grande de 2010.

Além disso, a desneutralização com o meio torna-se aparente já que as variabilidades devem ser geridas cada uma dentro de suas especificidades, como afirmam Schwartz e Durrive (2010a), e isso ocorre por meio da cobrança, da imposição. Como não há mais cobrança efetiva⁸¹, os trabalhadores lentamente foram voltando à rotina outrora exercida.

À guisa de exemplo, citamos Schwartz e Durrive (2010a), ao relatarem uma pane em uma fábrica industrial de petroquímicos. Os engenheiros e projetistas foram chamados para renormalizar o problema, entretanto não puderam solucioná-los, já que as instalações possuíam vida própria, tinham um modo particular de uso. Assim também se constitui o ambiente escolar: leis, artigos, pareceres são criados na tentativa de os especialistas resolverem os conflitos, porém os trabalhadores do “chão de fábrica” trabalham esses conflitos com base em suas singularidades, necessitando atualizá-las constantemente. Em vista disso, evidencia-se que trabalhar é gerir e às vezes as dimensões humanas e técnicas conclamam a desneutralização por meio dos saberes, constituídos e investidos.

O professor como espelho para seu público mostra sua imagem aos seus coenunciadores, que, por sua vez, a incorporam participando também da ruptura com o Registro Um (R1). Sendo assim, as técnicas se inserem na história humana, pois a dialética entre R1 e R2 ressingulariza a atividade de trabalho. É por isso que LCW afirma que tudo voltou ao normal, ou seja, houve um distanciamento das prescrições, confirmando que nunca houve a incorporação da trama pertencente ao sistema politécnico gaúcho, ainda que essa modalidade ainda impere no Rio Grande do Sul.

Quanto ao discurso de DGR, professora de inglês, vê-se a mesma similitude em relação à fala de LCW, já que não escolheu a profissão, mas sim uma disciplina específica. DGR vê sua Atividade de Trabalho como uma Unidade da Atividade de Trabalho (GUÉRIN, 2001), tendo em vista as alternativas que poderia trilhar, entretanto rende-se à disciplina que mais lhe agrada no contexto escolar. Sennet (1999, p. 50) declara que “testamos nossas alternativas com base em hábitos que já dominamos”, ou seja, DGR escolhe a urdidura de seu trabalho, mas não a trama e o movimento do tear necessários para a realização desta urdidura.

⁸¹ As Coordenadorias de Educação realizaram nos dois primeiros anos do novo modelo educacional, seminários para a apresentação dos Projetos Vivenciais das escolas politécnicas, porém com a troca de governo essas medidas já não foram mais realizadas. Aliás, em 2017 a avaliação voltou ao sistema de notas e não mais os conceitos: CRA, CPA, CSA, além disso, o Eixo Seminário Integrado foi excluído da grade curricular das escolas públicas do RS.

Mesmo que a docente em questão não tenha optado pela profissão, há identificação com a disciplina escolar, o que evidencia a assimilação de um fazer docente, uma incorporação, e por conseguinte exerce hodiernamente sua profissão por amor, pois na construção linguístico-discursiva DGR afirma: *na minha escolha não foi pela profissão, foi pelo conteúdo, pela disciplina que eu queria estudar, que eu gostava na disciplina escolar, que eu gostava então da área de linguagens, inglês*. Como o fazer docente liga-se ao ensinar, ao imprimir conhecimentos, DGR mostra que gosta de aprender e não necessariamente de ensinar e somente uma de suas habilitações – *português e na literatura eu não optei* pela disciplina.

Vê-se que o discurso da docente DGR caminha nos meandros das escolhas efetuadas a respeito de sua profissão, e para garantir seu discurso a escolha da ocupação laboral garante o acesso a um mundo de valorização profissional, isto é, apesar de não optar pela profissão esta é a fiadora do discurso da professora de Inglês. Sendo assim, a identidade profissional da educadora constrói-se na execução de suas aulas, já que trabalha com a área desejada: Língua Inglesa.

Nesse contexto, faz-se pertinente mencionar Maingueneau (2008a) ao discorrer sobre o vocabulário. Esse linguista defende que não há um léxico próprio, ao contrário, afirma que a língua não é neutra e opera em universos distintos conclamando posicionamentos pertinentes a estes. Na sociedade contemporânea, trabalhar é fonte de moralidade, por isso a escolha da profissão rege o *status* qualitativo de vida na coletividade. Trabalhar é fonte de sustento. Deve-se trabalhar. Para tanto, constata-se a necessidade de se ter uma profissão - *na minha escolha não foi pela profissão, foi pelo conteúdo, pela disciplina que eu queria estudar*, ou seja, na falta de uma profissão almejada, considera-se o que se gosta de fazer, no caso a Língua Inglesa, e não necessariamente a docência da Língua Estrangeira.

As palavras adquirem significado em seu contexto, pois além do estrito valor semântico elas encontram valor no estatuto de signos de pertencimento, o que leva o enunciador a posicionar-se em determinado espaço discursivo. Sendo assim, DGR adentra no posicionamento discursivo do trabalho como fonte de sustento. Precisa-se trabalhar independente do que se realize.

No que diz respeito à segunda parte da pergunta, a professora de Inglês avalia que a diferença que encontra na prática é somente na forma de conceitos, isto é, não houve a assimilação da proposta governamental, da trama necessária para a execução da nova metodologia de ensino, já que dentre os objetivos para o Ensino Médio os documentos são

precisos: “compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando teoria e prática, parte da totalidade e o princípio da atualidade na produção do conhecimento e dos saberes”. (ENSINO MÉDIO REGIMENTO PADRÃO EM POLITÉCNICO, 2011, p. 08).

Embora a docente perceba que o aluno não é um mero “reprodutor de conhecimento”, o seu discurso revela o contrário, pois se o que mudou na prática de trabalho foi somente o quesito avaliativo, a estrutura curricular, a metodologia e os objetivos a serem alcançados estão sendo desconsiderados, já que preveem a articulação entre o mundo do trabalho e a escola de forma integrada, de modo a arraigar-se à formação educacional do aprendiz.

Evitar disparidades entre trabalho previsto e trabalho real é um dos alvos da ergologia, ao defender a necessidade de conhecer as normas, uma vez que são os saberes produzidos por meio do conhecimento da trama que possibilitam a realização da urdidura – atividade de trabalho. (SCHWARTZ, 2010a). Pois quando a enunciadora afirma ver somente a forma de avaliação como mudança significativa na nova modalidade educacional, evidencia que assimilou de forma fragmentada a alteração relativa às escolas estaduais politécnicas.

Quando DGR conclama a participação do coenunciador no discurso - *né*, faz com que este participe de sua prática discursiva mediante a competência discursiva do enunciador e do coenunciador sequencialmente. É notável que essa competência linguística, por parte da docente que exerce a politecnicidade, atrela-se ao sistema de restrições semânticas globais que trabalha em prol da educação, a qual nunca é feita de modo individual, mas sempre no coletivo. Desse modo, aproximamos o discurso que também é produzido na coletividade, visando a interpretação de enunciados de modo que se adapte às múltiplas condições de nossa existência, conforme Maingueneau (2002).

Quanto à cena genérica, na entrevista vê-se que o enunciador esforça-se para postular seu enunciado não determinando com exatidão o que realmente convencionou o seu trabalho docente na nova modalidade de ensino – *parece que ficou mais:; digamos*, e, sendo assim, precisa convencer o interlocutor já que a fala é encenada em uma cenografia específica, o que, segundo Maingueneau (2002), só é possível visto que existem leis que regem o discurso. Quando nos referimos à cenografia, evocamos Charaudeau e Maingueneau (2014) ao esclarecerem que a cenografia é instituída pelo próprio discurso e que a enunciação esforça-se para a legitimar.

À vista disso, a cenografia que se cria permeia as incertezas que rodeiam a vida da docente de Inglês DGR, já que não escolheu a profissão, mas foi escolhida por esta, além de não conseguir ver diferenças entre os sistemas educacionais que trabalha. Ademais,

permanece na tentativa de despertar interesse no aluno – *mas tentar despertar nele algo* - para que este seja protagonista de uma história singular, ao passo que quem deve lhe proporcionar tal representatividade também não figura como protagonista de sua história, pois vive em um mundo de dúvidas e incertezas.

Quando DGR inicia seu discurso, na tentativa de justificar-se *bom, minha escolha não foi pela profissão, e a confirma a prática a única diferença que eu consigo ver é a forma de avaliação, e:, parece que ficou mais:, digamos*, revela que a dêixis fundadora⁸² de seu discurso ancora-se na necessidade de trabalho, de ter/escolher uma profissão, uma carreira a seguir, assim como no discurso de LCW, o da necessidade de trabalho, o melhor, *o uso de si por si*.

Schwartz (2010c) convencionou esse recurso como *dramáticas de uso de si*, porque as normas não conseguem antever todas as disparidades que podem ocorrer, e o trabalhador deve fazer uso de si com o intuito de renormalizar a falta de orientação, também chamada de “furo de normas” por Schwartz (2010c). Para isso, recorre às entidades coletivas relativamente pertinentes (SCHWARTZ, 2010c), mesmo que de maneira inconsciente, pois mesmo que não tenhamos a presença tangível do outro em nossas escolhas, esse outro está intrínseco em nossa subjetividade, é assim que enunciamos à sociedade.

Na sequência, veremos o discurso de SMB, professora de Língua Portuguesa, literatura e Redação nos três anos do Ensino Médio Politécnico. Na enunciação desta regente, percebe-se uma distinção entre o ensino promovido na Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio Regular, para tanto o advérbio *não* marca mais que uma negação, evidencia um distanciamento em relação ao sistema que a docente está inserida. A legitimação do discurso se dá por meio da negativa em colaborar com as normas politécnicas, ao passo que evidencia a in experiência frente a um mundo desconhecido.

Nota-se que no discurso de SMB há comparação entre a Educação de Jovens e Adultos e o Sistema Politécnico. Dentre os sete planos constitutivos da Semântica Global, há dois que merecem destaque nesse contexto: a intertextualidade e o modo de coesão, sendo que este instaura-se a partir daquele segundo Maingueneau (2008a). Vale destacar que dentro de cada formação discursiva ocorre a remissão sob forma de anáforas discursivas, “isto é, à maneira pela qual um discurso constrói sua rede de remissões internas”. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 94).

⁸² “A dêixis discursiva consiste apenas em um primeiro acesso a cenografia de uma formação discursiva; esta última possui ainda um segundo ponto através do qual é possível alcançá-la; trata-se da **dêixis fundadora**. Esta deve ser entendida como a(s) situação(ões) de enunciação anterior(es) que a dêixis atual utiliza para a repetição e da qual retira boa parte de sua legitimidade”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 42, grifo do autor).

Portanto, um discurso sempre manterá ligação com campos discursivos diversos citando discursos anteriores pertencentes ao mesmo campo. Neste estudo, tem-se o campo pedagógico pertencente ao universo discursivo ergopedagógico, o que permite a aproximação de duas FDs no depoimento de SMB: discurso pedagógico da Educação de Jovens e Adultos e discurso pedagógico Politécnico.

Convém salientar que o intertexto contém o discurso do outro de maneira explícita e a intertextualidade convoca um sistema de restrições semânticas tidas como legítimas, ou seja, esta trabalha com a heterogeneidade constitutiva, enquanto aquele com a heterogeneidade mostrada (MAINGUENEAU, 2008a). É dessa maneira que citações são recuperadas na memória discursiva pertencentes a um mesmo campo, no processo chamado de intertextualidade interna: *eu trabalhava com Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Politécnico eu nunca trabalhei, tá?*, enquanto as FDs distintas convencionam a intertextualidade externa, a qual pode conclamar a participação de diferentes campos: trabalhista, socioeconômico, cultural entre outros.

Portanto, trabalhar com a intertextualidade em nosso escopo de trabalho é averiguar como o discurso do outro está presente no campo pedagógico politécnico e que pode ser rememorado sob a forma dos mais diversos sistemas e modalidades de ensino, dentre elas a que SMB possui experiência de trabalho: a de Jovens e Adultos e que prepara trabalhadores acima de 18 anos para o término dos estudos em tempo menor que os três anos convencionais. Sendo assim, é notável a disparidade entre os espaços discursivos da politecnia e da Educação de Jovens e Adultos, o que leva docente de Língua Portuguesa afirmar que não possui experiência com o Politécnico, porquanto o labor produz experiência.

Quanto ao modo de coesão que se liga ao plano da intertextualidade, o posicionamento dos professores revelam *desaderência* frente ao sistema politécnico preservando a educação conservadora: *Sim, trabalhei antes do politécnico. Olha, na prática a única diferença que eu consigo ver é a forma de avaliação, e:, parece que ficou mais:, digamos não só aquela questão do aluno como reprodutor, mas o aluno como um todo, né?(DGR)*. O discurso da docente de Língua Inglesa DGR correlaciona-se com o da docente de Língua Espanhola CUL: *trabalhava sim com o Ensino Médio, tem diferença. [...] ah, diminuiu a carga horária de alguns componentes curriculares né?* e conseqüentemente com o da docente de Língua Portuguesa SMB que nunca trabalhou e afirma de forma veemente que não possui experiência nessa modalidade educativa, revelando no decorrer da entrevista (vide pergunta 05) que sempre foi contrária ao sistema politécnico.

O modo de coesão revela a disparidade entre os documentos oficiais e a aplicabilidade da técnica na atividade de trabalho, já que a “trama” não preenche as lacunas da urdidura escolar, isto é, as mudanças epistemológicas referendadas pelo sistema não são percebidas. São notórias apenas as ferramentas que propiciariam a trama dar existência a urdidura do trabalho. Os fios que entrecruzados constituem a urdição no tear do trabalho educativo estão desconectados, sendo assim o resultado não será satisfatório, uma vez que cada tecelão possui um “motivo”⁸³ diferente para que o tecido intelectual seja composto.

Além disso, SMB, ao pronunciar *tá?*, legitima seu discurso de maneira persuasiva e imperativa, pois, compreendendo ou não a nova realidade a que foi submetida, a docente tenta justificar-se e convencer-se, não só ao interlocutor de que não é acostumada com o politécnico e não mostra garantias de que seu trabalho será cumprido segundo os parâmetros estabelecidos pela modalidade de ensino que trabalha atualmente. Isto é, no momento que há a negação por parte da docente, cristaliza-se a identidade profissional dela. Desse posicionamento discursivo, depreende-se que a educação politécnica não reforça a qualidade da educação, uma vez que a Educação de Jovens e Adultos adere ao modelo de ensino almejado por SMB, desse modo, a politecnia causaria uma desaderência em relação aos saberes, experiências e vivências da professora de Língua Portuguesa.

A educação pública gaúcha passa por laboratórios de experimentos ao longo dos anos: Ensino Médio Científico – Preparação para o trabalho, Programa Lições do Rio Grande e Educação Politécnica, atualmente. Entretanto, não há continuidade nessas tentativas e logo essas experiências são refutadas⁸⁴. Essas tentativas abrem precedentes para a discussões, uma vez que quem deve preparar para o mundo do trabalho não possui aparelhamento necessário para tal, já que a cada governo tem-se entendimento diferente do mundo educacional.

Em meio a esse cenário de incertezas educacionais, a regente de Língua Espanhola, CUL, descreve o porquê ser professor, sendo que seu discurso distancia-se dos demais no sentido que, enquanto os outros foram escolhidos pela profissão, neste caso a docente é quem escolhe seu futuro profissional. Ainda infere que o saber de sua experiência é útil ao processo educativo, em consonância com os pressupostos do Regimento Padrão em Politécnico, como o expusemos no Quadro 06. Sobre esses saberes (vide capítulo 03 deste estudo), rememoramos que, para que tenhamos experiências, é necessário que haja reflexão sobre os

⁸³ Motivo nesse contexto refere-se ao modelo que o tecelão deve utilizar para a confecção de determinada peça.

⁸⁴ Para a ampliação desse assunto, é indispensável a leitura de Bühring (2015). Além disso, os secretários de escola e professores estão sendo informados que a avaliação que na politecnia é feita por conceitos, voltará a forma tradicional por notas em 2017.

conhecimentos vivenciados, caso contrário teremos somente vivências, como nos explicita Bondía (2002).

Nesse sentido, ressaltamos a afirmação de Schwartz (2014) de que as invisibilidades forçam-nos a nos escolher como seres dotados de singularidades são pertinentes a esse contexto, porquanto CUL faz *uso de si por si*, ao buscar seus valores, suas experiências e vivências com o objetivo de transmitir ao outro – *uso de si pelo outro*, e nesse processo podemos falhar, já que as *dramáticas de uso do corpo-si* envolvem em primeiro lugar nossas necessidades prementes e a trama que envolve esse contexto.

Após esse processo, as escolhas feitas levam nossos saberes a agir em função do outro, pois no meio social enfrentamos medos, angústias e frustrações e no meio laboral esses sentimentos podem intensificar-se sobremaneira, uma vez que estamos a serviço do outro, e essas consternações muitas vezes atravessam a barreira da nugacidade, agindo no psicológico do trabalhador (CLOT, 2007).

A cena genérica – entrevista - revela o posicionamento do enunciador, como fonte de referências que interligam seus saberes e valores com os do coenunciador, o que está atrelado ao discurso sociocultural. Desse modo, a docente valida sua imagem por meio da transmissão de saberes. Maingueneau (1997) destaca que o ato de fala é detentor da ação, diante disso, não se admitiria que um professor não possua os saberes necessários para a execução de suas atividades. Então, a cena validada desse discurso é a do professor detentor de saberes e apto a passá-los aos educandos.

Faz-se relevante rememorar a Proposta Pedagógica para a Reestruturação do Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio Profissional 2011-2014 (RIO GRANDE DO SUL, 2011), expressa no Quadro 08:

Quadro 08 – Incorporação da Pesquisa no Ensino Médio Politécnico

A incorporação da pesquisa na prática pedagógica é a garantia da construção de novos conhecimentos, a partir da articulação da análise de seus resultados com o acúmulo científico das áreas de conhecimento, para dar conta da necessidade ou realidade a ser transformada.

Fonte: Proposta Pedagógica para a Reestruturação do Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio Profissional 2011-2014 (2011)

Ao mesmo tempo que CUL trabalha com a transferência de saberes, há um contraponto: não consegue comunicar toda prescrição aos aprendizes, pois não possui base para isso - *Ah, eles foram mais colocados pra pesquisa, só não tem, não tem como ensinar*

isso para os alunos (+) uma metodologia, a gente não foi preparado pra isso né? Como ensinar eles se às vezes a gente teve uma base muito fraca pra fazer isso né?. A docente conclama a participação do coenunciador, por crer que essa adversidade relaciona-se ao contexto dele também.

A falta de ensino em relação à pesquisa se dá também na própria formação dos docentes que não são estimulados, nem mesmo lhes é apresentada a importância do ensino científico. Essa defasagem impede que essa professora desempenhe o seu papel de modo eficaz, proativo e crítico, uma vez que também precisa motivar os seus alunos para não tornar suas aulas mero preenchimento disciplinar, isto é, uma forma de “prolixidade escolar”.

Mesmo que os documentos prescrevam uma metodologia eficaz como garantidora da inserção de novos conhecimentos, o fazer docente não consegue articulá-la à prática pedagógica, já que o professor precisa ser a base para que tal construção seja erigida. O resultado da pesquisa vincula-se com às demais áreas do conhecimento, para que, desse modo, a aprendizagem significativa seja instaurada. Ensinar por meio da pesquisa leva o aprendiz a desvincular-se de uma educação sem perspectivas e prospectar o porquê da instrução bem como seus resultados. Isto é, a necessidade de transformação por meio da renovação intelectual, do pensar criticamente, de explorar fatos e explicar ideias com convicções e posicionamentos lógicos, coerentes e cruciais. Logo, a educação ocorre tendo como base a pesquisa visando garantir à transformação sociocultural dos educandos e posteriormente dos educadores.

Sob esse prisma, é proeminente remetermo-nos à segunda pergunta “*Como você prepara e desenvolve suas aulas para o Ensino Médio Politécnico? Pensa em conteúdo, sua relevância, uso do livro didático? Quais são as dificuldades encontradas em termos de trabalho docente e preparação de conteúdo?*”. Salientamos que a docente SMB não foi contemplada na análise da segunda pergunta, por sua resposta assimilar-se a primeira e a terceira pergunta, já que afirma que nunca trabalhou com o Ensino Médio Politécnico e que possui experiência em sala de aula.

Cabe destacar que visamos com esta pergunta descortinar os maiores entraves encontrados pelos educadores gaúchos e como preparam suas classes. Começaremos pela professora de Educação Física LCW, seguida pela docente de Língua Inglesa DGR, e por conseguinte a professora de Língua Espanhola CUL:

Quadro 09 – Preparo e desenvolvimento das aulas

LCW: Preparar [...] sim eu tento [...] e (+) 1º ano aqui na escola são de comunidades diferentes, esse ano em particular, pequena, já teve turmas bem maiores, (+) mas primeiro adaptar eles e eles irem conhecendo a individualidade e depois ir cobrando, (+) mesmo assim, esse 1º ano muita dificuldade (+). No meu preparo, no meu conteúdo eles veem no 1º ano com uma revisão de fundamentos de que desperte neles o gosto pela prática esportiva.

DGR: Bom, a preparação dos conteúdos (+) eu uso livro, eu penso sempre também no conteúdo, mas penso sempre também, no que, naquele conteúdo é importante para a vida dele, no contexto que ele tá inserido no dia a dia; também pensando no trabalho, pensando também na universidade, que não pode só pensar também que todos alunos vão, então tem que pensar no contexto geral. É a dificuldade (+) é que às vezes a gente fica naquele impasse: tu não sabe se você está pecando por deixar de, de, quem sabe o aluno ficar indo pra universidade com mais conteúdo, pro vestibular (+) e às vezes tu tá deixando um pouco vago (+) é quem sabe é quem sabe deixando um pouco vago ou não (+), mas o objetivo é que ele aprenda pra saber o máximo.

CUL: Como que eu preparo as aulas? Eu tento levar em conta o que eles poderiam usar na vida e no futuro, no trabalho, algumas reflexões; o material, os livros, não pode-se usar muita coisa, porque ele é com outro enfoque que não o politécnico, né? Ele é conteudista e a gente tem que desenvolver habilidades neles e muita dificuldade em encontrar como fazer essa maneira diferentes, deles serem mais agentes do conhecimento deles, se eles não têm base pra isso né? Se eles não tem uma base como começar, tem que pegar e fazer tudo, é isso, isso e isso, e eles só escrever né? O aluno não é, ele não tá sendo um agente do próprio conhecimento.

Fonte: Entrevistas com professores (APÊNDICE C)

Ao inscrevermos esses enunciados nas cenas enunciativas temos como cena englobante o Discurso Pedagógico, sendo que a cena genérica que a tangencia é a da entrevista/depoimento. Tomaremos primeiramente o discurso de LCW, no qual a docente utiliza a premissa da heterogeneidade escolar (para justificar-se perante o coenunciador) de não conseguir planejar suas aulas adequadamente para receber o público que adentra no Ensino Médio Politécnico – *sim eu tento*, contudo, sem sucesso – *e (+)*, o que a leva a mudar o foco da pergunta.

A cenografia que se descortina nesse contexto é a da escassez de alunos no meio rural que a cada ano se agrava mais, bem como do desinteresse dos alunos pelas práticas desportivas. Para validar sua enunciação, a regente LCW revê conceitos relacionados aos esportes para que os educandos descubram os benefícios da prática esportiva e lentamente vai habituando-os ao mundo do esporte e da coletividade.

Amigues (2004) afirma que o trabalho do professor atinge um grau muito elevado de cobrança em relação a si mesmo, bem como as dimensões subjetivas que o atravessam já que necessita usar das mais variadas ferramentas para regular a gestão de seu trabalho, com vistas a inventar soluções, organizando seu meio de trabalho em função dos alunos, ou seja, gerenciando uma atividade coletiva.

Nesse contexto, é interessante analisar o discurso de DGR. Primeiramente vê-se a inserção do DD3P (vide capítulo 03, figura 05, p. 35) no discurso da docente de Língua

Inglesa, pois utiliza o Pólo I ao evidenciar as *dramáticas de uso do corpo-si* e assumir uma postura ética, na qual seus valores a respeito de conteúdos, da seleção de material que julga pertinente são postos à prova com o intuito de gerar imprevisibilidades: *que às vezes a gente fica naquele impasse: tu não sabe se você está pecando por deixar de, de, quem sabe o aluno ficar indo pra universidade com mais conteúdo, pro vestibular.*

Esse *impasse* revela a identidade profissional da docente muito arraigada ao ensino médio profissionalizante, cujos conteúdos eram a base para o trabalho em sala de aula, pois, ao mesmo tempo em que o ensino médio está ligado à inserção dos discentes no mercado de trabalho, mantém-se um elo com a formação continuada: vestibular, pós-graduação, entre outras agregações intelectuais.

Não obstante, há um empirismo que gera outro impasse: a docente não parte do conteúdo para o aluno, mas do aluno para o conteúdo: *naquele conteúdo é importante para a vida dele, no contexto que ele tá inserido no dia a dia*; pois, segundo a professora de Inglês, não se pode pensar em especificar o conteúdo mas generalizar, já que, segundo ela, muitos não irão cursar o Ensino Superior. Nesse cenário, descortina-se a heterogeneidade na preparação das aulas que são planejadas de acordo com a realidade subjetiva do professor.

Além disso, adentra nesse cenário o Polo II do Dispositivo Dinâmico de Três Polos (Polo das forças de convocação e de reconvocação dos saberes investidos) ao impor escolhas mesmo que sutis para que sejam geridas: *eu penso sempre também no conteúdo, mas penso sempre também, no que, naquele conteúdo é importante para a vida dele, no contexto que ele tá inserido no dia a dia; também pensando no trabalho, pensando também na universidade.* Cabe destacar que essas escolhas são realizadas porquanto há valores e subjetividades inseparáveis do corpo-si. (SCHWARTZ, 2014).

Sendo assim, encerra-se o ciclo com o terceiro ponto, o Pólo III, no qual o debate de normas éticas e epistemológicas são convocadas, já que a base filosófica-epistemológica é indispensável para a produção de saberes e é beneficiário dos dois primeiros polos, pois se assim não fosse, não haveria sustentação para que os saberes e as *dramáticas de uso do corpo-si* tomassem forma na produção e escolhas de saberes e vivências. Como cada polo busca seus saberes em consonância com a coletividade, valores e conceitos pertinentes a esta são escutados e valorados no universo do debate de normas.

Vale destacar que a corporeidade inclui uma maneira de mover-se no mundo social. Desse modo, encontramos alinhados às normas prescritivas da politecnia o discurso de DGR ao expor que, apesar da seleção de conteúdos que realiza, prioriza os saberes constituídos pertencentes aos educandos e saberes instituídos pertinentes ao mercado de trabalho.

Além do mais, no universo sociolaboral, ecoam discursos arraigados à memória discursiva da realidade estudantil: de que nem todos alunos que concluem a educação básica prosseguirão com seus estudos. Essas vozes sociais que interditam esses discursos são recursos intertextuais já perpetrados na memória da sociedade, agindo como fiador do discurso da educadora.

Tendo em vista todas as complexidades que envolvem o fazer docente, a educadora de Língua Estrangeira revela seu posicionamento discursivo, de que embora nem todos discentes aproveitarão os ensinamentos e terão condições de prosseguir seus estudos faz *uso de si por si*, ao atualizar seus saberes e colocar-se à disposição como interlocutora de saberes e *uso de si pelo outro*, trabalhando conceitos importantes aos alunos apesar de possuir dúvidas e incertezas, mas articula seus conhecimentos em função dos colegas: *e às vezes tu tá deixando um pouco vago (+) é quem sabe é quem sabe deixando um pouco vago ou não (+), mas o objetivo é que ele aprenda pra saber o máximo.*

A cenografia que ecoa desse depoimento é o do comprometimento com a educação plena do educando comprovando-se com a preocupação da docente em demonstrar a relevância não somente para os estudos, mas para a vida. Vale lembrar que a cenografia é fonte do discurso e pilar fundamental para aquilo que a engendra (MAINGUENEAU, 2008a). Logo, é cabível trazer à tona a dêixis fundadora que confere legitimidade ao discurso (MAINGUENEAU, 1997) que aliada ao tempo e espaço enunciativo (presente) atribuem a ela a concepção de valores e saberes geradores para a vida.

Cabe destacar que o ato de enunciar instaura uma dêixis espaciotemporal, haja vista que cada discurso construirá sua dêixis tendo por base seu próprio universo discursivo. (MAINGUENEAU, 2008a). Não se trata de tempo cronológico e de um sujeito onipresente, mas de uma instância de enunciação autêntica. Desse modo, o tempo enunciativo é arraigado à enunciação para a construção de cenas discursivas. Quanto ao espaço, interliga-se ao contexto educacional, não se limitando ao espaço físico. Além disso, a dêixis de pessoa configura-se no discurso docente por meio dos depoimentos dos entrevistados e conferem legitimidade ao seu dizer.

Vale ressaltar que a satisfação de DGR em compartilhar esses saberes e valores com os educandos - *mas o objetivo é que ele aprenda pra saber o máximo* - e o conflito às vezes *a gente fica naquele impasse* constrói sua imagem como educadora conservadora em relação aos saberes, pois tentar ensinar valores para a vida, aderindo essa incumbência aos

documentos prescritivos do Ensino Médio, já que estes defendem o diálogo e a vivência como pilares essenciais para a aprendizagem.

Dessa cenografia depreendemos um ethos discursivo comprometido com o trabalho educativo. Além disso, a intersecção do ethos dito e mostrado comprovam um ethos efetivo preocupado com a formação intelectual e moral do educando. O tom empregado pela docente denota o mundo educacional cercado de impasses e dúvidas, e que o dever é cumprido, já que se tem uma meta a realizar: *o objetivo é que eles aprendam ao máximo*. É notável que a entrevista ocorre em primeira pessoa e que ao falar de seu trabalho DGR utilize recursos coerentes para tal (*eu penso sempre*), além disso, o ethos dito adentra no questionamento compartilhado pelos colegas (*a gente fica naquele impasse*), fazendo uso de *si pelo outro* (SCHWARTZ, 2014). O ethos mostrado também é evidenciado na fala por meio das experiências da docente - não escolheu a profissão, foi tangenciada por ela, desse modo, tenta revelar a necessidade do conhecimento, isto é, assim como a docente precisou escolher-se (SCHWARTZ, 2014), ter uma profissão, os educandos também podem trilhar o caminho profissional por meio de afinidades sociocognitivas, já que o mundo do trabalho é condicionado pela escolha.

A intersecção dos ethos dito e mostrado conforme Maingueneau (2008a), constituem um ethos discursivo. Observa-se no relato de DGR uma herança dos antigos sistemas de Ensino Médio que delineavam um horizonte para o educando: o quê seguir, como seguir e o porquê seguir – por exemplo, habilitação específica de 2º grau para Magistério; técnico em contabilidade; técnico em mecânica; auxiliar em patologia clínica; desenhista de arquitetura; e desenhista mecânico, o que não ocorre atualmente: prepara-se para o mundo do trabalho, mas sem especificidade laboral.

Sendo assim, o ethos da docente revela nuances da educação conservadora, pois como não sabe delinear o futuro que o jovem aluno escolherá, apresenta-se atenta a descortinar a realidade sociolaboral para que o educando possa antever as diferentes possibilidades que encontrará em sua carreira profissional. Já o comprometimento com o sistema de ensino advém no momento que DGR adere às normas prescritas nos documentos basilares em Politécnico, o qual infere que a apropriação do conhecimento se dê por meio do diálogo, porque somente assim haverá o entrelaçamento entre teoria e prática.

Assim como DGR, a professora de Língua Espanhola CUL revela um impasse em suas aulas, uma vez que a docente parte da realidade subjetiva de seus educandos e dos que poderiam beneficiar-se em termos de conteúdos didáticos. A docente constata que o livro é conteudista, ou seja, o material didático é contraditório em relação às normas do politécnico,

sistema que está atrelado à rede pública estadual do Rio Grande do Sul e que estabelece princípios de autonomia por parte do aluno, isto é, como agente do próprio conhecimento (BRASIL, 1996).

Como o aluno não consegue renormatizar esse princípio norteador previsto, o professor deve norteá-lo com vistas à proatividade intelectual, mas o suporte didático foge da prospecção de politecnicidade, o que leva os aprendizes a regredirem ao modelo epistemológico da pedagogia diretiva, ou seja, o conteúdo é o centro do ensino, o professor o transmite e o aluno o assimila.

Dessa maneira, CUL tenta gerenciar a base comum à politecnicidade - saberes constituídos - com os instituídos, os quais consideram as vivências como parte relevante em nossas escolhas: *o material, os livros, não pode-se usar muita coisa, porque ele é com outro enfoque que não o politécnico, né? Ele é conteudista e a gente tem que desenvolver habilidades neles.* A escolha do vocábulo *tem que* revela uma pressão institucional à qual CUL está submetida e deve orientar seus princípios com base nas prescrições politécnicas que reiteram a importância da avaliação emancipatória, com o objetivo de desenvolver competências autônomas diferenciadas do processo de automação industrial. A incorporação dessas normas faz com que a docente de Língua Espanhola ressignifique sua função docente: a de preparar o aluno por meio de habilidades e não somente de competências.

Entretanto, ao passo que precisa tornar esse sujeito agente do processo de crescimento e fortalecimento da sua autonomia, na ênfase de CUL, o aluno não apresenta estrutura para isso e desse modo não consegue beneficiar-se dos valores propostos pela Secretaria de Educação (Seduc), dentre os quais a autonomia de aprendizagem do educando em evidenciar postura crítica e participação social e cidadã no contexto educacional.

Para que se consiga trabalhar, é preciso que se façam escolhas que possam gerir as *imprevisibilidades* que ora se apresentam no contexto laboral, por isso desneutralizam-se as normas criadas fora do ambiente de trabalho e ressingularizam-se para que o meio se torne *vivível*, como bem declara Schwartz (2010a, 2011, 2014).

Aliás, a *ressingularização* nesse contexto diz respeito à *renormatização*, pois se o aluno não consegue operar todos os princípios de autonomia, age-se conjuntamente, mestre e aprendiz: *Se eles não têm uma base como começar, tem que pegar e fazer tudo, é isso, isso e isso, e eles só escrever né?* Ao conchamar a aprovação do coenunciador tem-se a intenção de fazê-lo seu cúmplice enunciativo, para que adentre no universo discursivo e partilhe o posicionamento do enunciador.

É por isso que a gerência de uma classe demanda não só conhecimento e dimensões coletivas da ação individual, como assegura Amigues (2004), ela vai além, ao conclamar que nesse processo coesão e coerência estejam juntos. Coesão do grupo, uma aliança coesa e focada em seus objetivos e coerência nas aquisições mútuas. Porém essa tarefa vai além, já que o professor deve regular essa gestão e a gestão do uso de si também, pois ao passo que ele prescreve uma tarefa ao educando, ele também o faz para si mesmo e quando planeja a execução de um projeto deve conceber instruções e normas recíprocas entre educador e educando.

Como englobamos a autonomia do aluno frente ao contexto escolar, sob a perspectiva do professor, analisaremos as respostas à pergunta 03 - *Todos alunos participam ativamente? Se não, qual a sua atitude frente a isso?* LCW, professora de Educação Física, DGR, professora de Língua Inglesa, SMB, professora de Língua Portuguesa e CUL, professora de Língua Espanhola expõem respectivamente seus discursos conforme transcritos no Quadro 10:

Quadro 10 – Participação dos alunos em aula

LCW: Sim, eles participam porque a escola do interior... eles participam, mas com muita dificuldade, uma dificuldade, uma dificuldade, uma dificuldade berrante de uns 10 anos (+) atrás.

DGR: Não. Nem todos alunos participam ativamente das aulas e a gente tem que tentar mostrar a eles a importância daquela aula pra vida deles. Pro futuro, né? Independente de qual futuro ele vá escolher, que ele vai trabalhar aqui no interior, se ele vai querer ir pra universidade, pra um curso técnico, trabalhar numa empresa, na verdade dessa forma, pra que eles consigam entender a importância.

SMB: Bom, por incrível que pareça eu uso carimbos, é uma coisa bem infantil até, mas são carimbos diferenciados, com carinhas com instrução de coração, de beijinho, e os alunos de Ensino Médio eles fazem fila pra ganhar o carimbo no caderno, por incrível que pareça, mas é uma técnica que dá bem, se durante o semestre eles tiverem todos carimbos eles têm a pontuação né? Tem que ter um carimbo por aula, então foi a maneira que eu encontrei de conseguir a atenção deles. Eles acham bonito o caderno com carimbo, quando eu não tenho o carimbo eu coloco um visto com carinha, carinha feliz, é uma coisa de magistério, do normal, mas que é uma coisa que [...], é uma forma de chamar a atenção dos alunos. Eu não tenho o que dizer, todos fazem, não aceito que não façam, o primeiro dia de aula eu disse “têm coisas que eu não aceito que não façam, e uma coisa é o fazer em aula”, eles não vão ficar na sala sem fazer nada, e o carimbo é o compromisso que eu tenho com eles e eles assumem comigo, eu não tenho vergonha disso, é uma coisa totalmente infantil, mas bem interessante.

CUL: Não participam, não participam ativamente. Como que eu faço? Eu tento mostrar pra que que eu estou fazendo, o que que vai envolver ele e pra que que ele pode usar isso, só que muitos não enxergam sentido e não participam, não fazem e não interagem [...] não, não fazem nada. É um novo padrão de jovem que tá surgindo: jovem que não pensa, que não quer fazer, o jovem que quer receber tudo pronto, o jovem que não quer ser transformar do seu futuro.

Fonte: Entrevistas com professores (APÊNDICE C)

Ao enunciar que os alunos participam embora com dificuldade, LCW revela que apesar da escola situar-se no interior, há positividade nisso, sendo assim, participam das atividades ainda que haja entraves. Atrelado a isso, soma-se o contexto apresentado pela docente de

educação física (vide pergunta 05), de que as novas tecnologias atrapalham o desempenho didático e que são poucos os estudantes ingressantes no ano de 2016 na escola em questão. A cena que se descortina é a da escassez, da dificuldade em executar as aulas, além do cenário interiorano que legitima a enunciação da educadora LCW.

Outro fator preponderante para que a cena enunciativa seja legitimada é a experiência que a educadora deixa antever em suas observações, *uma dificuldade berrante de uns 10 anos (+) atrás*. Essa legitimação reside no fato de a experiência docente ser fator decisivo para opinar sobre as mudanças no cenário estudantil, já que participa desse panorama. No momento que LCW reconhece as mutações escolares, há um processo de *re-criação* (SCHWARTZ, 2010c), porquanto as situações de trabalho contêm questões da sociedade e como estamos envoltos nela, somos convocados a agir de acordo com as singularidades e posicionamentos discursivos.

Quanto à participação dos alunos em aula, DGR apresenta uma visão diferenciada de sua colega de trabalho. Sob um viés proativo, DGR relatou em seu discurso que foca suas aulas na importância do conhecimento. Ao reconhecer-se como agente de mudanças para seu público, a docente vale-se do poder simbólico da linguagem (BOURDIEU, 2007), tendo como escopo o trabalho - fonte de sustento digno e primordial, que legitima e valoriza o trabalhador inserindo-o na zona de pertencimento a uma sociedade de prestígio e reconhecimento social.

Para ser fiador desse discurso, convoca-se o comprometimento, bem como a ética profissional para garantir a autoridade do discurso ora enunciado, pois a docente de Língua Estrangeira Moderna coloca-se no lugar do educando e crê necessário declarar a importância do conhecimento, com base a adaptá-lo a uma trajetória de sucesso independentemente do ramo escolhido a se trilhar.

Como a história humana é feita de singularidades e toda situação de trabalho apresenta variabilidades, encontramos-las bem definidas na fala da professora de Língua Portuguesa SMB. Uma vez que os documentos basilares da politécnia predizem a autonomia do aluno e que a construção da aprendizagem deve partir deste, além de que a transformação da realidade acontece por meio de ações integradas (RIO GRANDE DO SUL, 2011), a docente precisa *renormatizar* suas ações pedagógicas para que os alunos participem das aulas efetivamente.

A utilização de uma técnica nunca é neutra (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010a), o método de ensino encontrado pela educadora tende a reinventar localmente a metodologia de suas aulas. Convém salientar que as escolhas efetuadas por SMB baseiam-se em valores, os

quais tencionam *desneutralizar* o meio porque caso contrário seríamos o que predisse Canguilhem (2009, 1947/2011) – marionetes – em um mundo que não nos possibilita viver.

Ao fazer uso da técnica de recompensar os alunos para que cumpram suas obrigações escolares, as impressões subjetivas da educadora são introjetadas no outro, e isso pode-se chamar de competência, conforme Schwarz e Durrive (2010a), visto que se conseguirmos gerir as relações de antecipação e encontros em função de valores, tiraremos partido do meio e ressingularizaremos a atividade, ou seja, o próprio trabalho.

Além disso, a educadora procura estreitar o vínculo afetivo com seus educandos, por meio das impressões subjetivas – *carinha feliz*, sendo assim, revela ao seu público que se importa com as ações que eles executam, ou seja, há uma reciprocidade educativa - *o carimbo é o compromisso que eu tenho com eles e eles assumem comigo*, o de que não irão ficar em sala sem trabalhar, de que cumprirão o papel de alunos e SMB, por conseguinte, de professor.

No que diz respeito à validação desse discurso, este se dá por meio da prática, ao esclarecer que possui experiência em sala de aula para saber se o experimento dará certo ou não - *é uma coisa de magistério, do normal* – e o cenário que vai sendo instaurado progressivamente é o da experiência docente o qual não permite constatações nem dúvidas.

Além disso, o tom utilizado pela docente, ao enunciar *não aceito que não façam*, ativa um mundo ético⁸⁵ (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2006) díspar partilhado por suas colegas, que conclamam o mundo do conhecimento para partilhar com seus alunos, isso porque a docente em questão adentra no campo pedagógico autoritário, em que não há opção, não há questionamentos, somente serviência. É o tom que nos permite acessar aspectos relacionados ao fiador, ao caráter e à corporalidade no discurso, conforme Maingueneau (2008a). O tom que emana do discurso pedagógico tangenciado pela regente de Língua Portuguesa dá acesso à autoridade, ao conhecimento e ao comprometimento. Sendo assim, esses traços evidenciam a corporalidade do enunciador, como é dada vida ao corpo enunciativo, por exemplo, ao enunciar-se como sujeito do seu discurso, seu *eu*.

Além disso, a experiência docente não aceita a discussão nem questionamentos: *Eu não tenho o que dizer, todos fazem, não aceito que não façam, o primeiro dia de aula eu disse “têm coisas que eu não aceito que não façam, e uma coisa é o fazer em aula”, eles não vão ficar na sala sem fazer nada*; outro fator legitimante com o fim de validar o discurso da docente é o esclarecimento junto aos alunos de um contrato pedagógico, que vem reforçar a identidade magistral apresentada no discurso de SMB. Igualmente, o ethos dito (“*têm coisas*

⁸⁵ Diz respeito a centralidade de um agente em relação à ética com os outros agentes do contexto e de suas formas de ação.

que eu não aceito que não façam, e uma coisa é o fazer em aula”), - em consonância com o ethos mostrado – necessidade de revelar a supremacia pedagógica, emana um ethos conservador em relação ao sistema, adverte para não ser advertida.

É importante frisar que a cenografia e o ethos, como define Maingueneau (2008b), resultam de um enlaçamento: desde sua emergência a fala é carregada de sentidos, de um certo ethos que vai sendo validado progressivamente na enunciação. Se há enunciação, rastros enunciativos convidam à interpretação. O ethos liga-se intimamente com a reflexividade enunciativa e articula corpo e discurso em uma só dimensão (MAINGUENEAU, 2008b), e a instância subjetiva manifesta-se por meio de um corpo e uma voz, isto é, um fiador para o discurso, neste caso a docente postula-se como sabendo o melhor para seu aluno, validando-o por meio do contrato pedagógico.

Já a professora CUL usa da mobilidade subjetiva (CLOT, 2007), ao valer-se de sua subjetividade para acionar a mobilidade do outro - *Eu tento mostrar pra que que eu estou fazendo, o que que vai envolver ele e pra que que ele pode usar isso, só que muitos não enxergam sentido e não participam, não fazem e não interagem*. A estagnação intelectual que seus alunos vivenciam aciona na docente as *dramáticas de uso do corpo-si* e o *uso de si pelo outro* (SCHWARTZ, 2014).

Como o trabalho é permeado de *dramas*, o sujeito do trabalho para tentar saná-los procura ora em *si*, ora no outro, ora nas normas a solução para os conflitos que demandam o emprego do *uso de si*. Então, é desse cenário que advém o “*uso de si por si*” e o “*uso de si pelos outros*”. O *uso de si* implica que o trabalhador, ao se usar, em função de si e do outro, corre riscos inerentes às suas escolhas efetivas, escolhas estas que trabalham no nível do inconsciente, isso porque, ao se fazer escolhas, elege-se com base naquilo que o outro já fez em função de si e do outro.

Mesmo que a regente de Língua Espanhola se doe em função do outro, reconhece que os aprendizes *Não participam, não participam ativamente*. A gradação mostra-se gradual, o que é corroborado pela fala das docentes LCW e SMB. As propostas pedagógicas lançadas não despertam interesse no público que não vê concisão na educação e esperança no futuro.

Vale destacar que o estudante regula em consonância com o professor o objeto de estudo a ser trabalhado, uma vez que os documentos prescritivos consideram o aluno “o sujeito responsável pelo seu ato de aprender, a sua auto-avaliação, associada à avaliação do professor [...] o sujeito constrói o seu conhecimento conseqüentemente, constrói também a sua avaliação”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Faz-se pertinente então a inserção da pergunta 04 conforme Quadro 11: *Um professor trabalha muitas vezes com turmas diversas*.

Como você faz para organizar seus conhecimentos e passar para seus educandos? Essa pergunta faz-se de extrema importância para descortinarmos como ocorre a desneutralização entre Trama X Urdidura, além de verificarmos como são geridas as renormalizações docentes. A docente LCW não respondeu à questão e a resposta de DGR assemelha-se a de CUL, por isso detemo-nos na análise desta por apresentar maiores subsídios para nossa pesquisa.

Quadro 11 - Importância e seleção de conteúdos

SMB: Ai, eu acho que assim, tem que ter uma visão crítica né? Da realidade não tem que trabalhar essa criticidade acho que tem que fazer uma leitura do mundo, (+) né? Tu prepara eles pro trabalho, principalmente interpretar né, vê o que tão lendo, tão ouvindo né? Ahn, [...] Muitas vezes por face, Facebook que eles adoram né? Tem notícias que eles leem e às vezes nem são verdadeiras né? Saber selecionar, eu acho que é importante essa, essa, ser crítica né? Que é uma forma crítica, uma visão crítica do mundo que eles vivem. Mas assim, especificamente pro trabalho x ou y, não existe um politécnico que trabalhe, prepare eles pra sair com uma profissão [...] não é técnico em nada, é técnico em ser cidadão por exemplo, ah? Eu acho que tem que trabalhar isso: um cidadão consciente, crítico, isso aí.

Bom, primeiro que cada classe tem um conteúdo x né? Pré-requisitos, eu sempre procuro ver onde que tá as lacunas, que os alunos eles trazem lacunas né? Até porque a avaliação o aluno aprova, às vezes, tendo cinquenta por cento do conhecimento, naquilo que você trabalhou durante trimestre, durante o ano. Ele vai pra série seguinte com defasagem de cinquenta por cento, às vezes sessenta por cento, quarenta por cento ele não dominou, mas ele aprovou, então eu penso que eu procuro prestar atenção aonde que tá, aonde que ele parou né? Preciso voltar lá, se eu não trabalhar aquele pré-requisito, eu não consigo que ele aprenda, ele vai continuar tendo aquela dificuldade, eu pelo menos faço assim. De que forma eu faço isso? Vou fazendo uma atividade, uma atividade escrita, até oral né e me situando, aquele diagnóstico né? Eu sou muito do diagnóstico, eu preciso ter conhecimento daonde o aluno parou pra dali a gente dar uma, dar um segmento né?

CUL: Ah! Diversifico sim, tem atividades que eu não consigo com uma turma que é menos imatura, uma outra que é mais matura consigo fazer, seleciono os conteúdos pela necessidade, que eu vejo que talvez eles precisem trabalhar né? Por exemplo na área da comunicação, eu acho que eles tem que se desenvolver falar mais, aí eu procuro fazer uma atividade, “nessa turma desenvolver a fala [...] essa turma já participa demais [...]”; fazer uma coisa mais prática, então fazer uma coisa que não seja pra eles se expor, um, um trabalho, uma coisa assim não [...] aí eu tento fazer um trabalho que não leve em conta as habilidades deles que não atrapalhe, mas também que possa auxiliar eles [...] na verdade é muito complicado, a gente não tem daonde tirar muitas coisas né? E aí tu acaba fazendo o que tu acha é bem desnordeado, tu não sabe nem o que que a outra tá trabalhando, a outra profe por exemplo, pra casar as informações então tu organiza e leva em conta o gênero da turma ou o que tu mais precisa, o que mais querem saber, o que raramente acontece né? E aí a gente trabalha do jeito que vai dando né?

Fonte: Entrevistas com professores (APÊNDICE C)

Ao enunciar o contexto pedagógico vivenciado, SMB, docente de Língua Portuguesa, evidencia o retrabalho constante das normas, o que a obriga a pensar em uma atitude crítica, eficaz que vise a competência do aluno que circula no espaço social. O movimento de antecipação de normas (SCHWARTZ, 2002) reorganiza o ato de conviver e valorar e recriar espaços nos quais a aprendizagem seja significativa e laços afetivos sejam construídos. Entretanto, é necessário que no decorrer da atividade haja um movimento de efetivação do

trabalho, pois é no transcurso deste, que se tecem resultados reais e que se podem encontrar soluções plausíveis para a resolução de conflitos.

A solução encontrada por SMB é trabalhar a criticidade de modo que o contexto sociocultural vivido pelo estudante seja contemplado. À guisa de exemplo, a educadora encaminha os alunos para que interpretem textos inerentes à conjuntura que pertencem, já que a função docente é preparar para o trabalho (*Tu prepara eles pro trabalho, principalmente interpretar né, vê o que tão lendo, tão ouvindo né?*). Além disso, a regente de Língua Portuguesa esclarece a pertinência da análise das condições de produção que geram enunciados, bem como sua historicidade, verídica ou não.

Nesse sentido, percebe-se que o educador encontra-se em um processo dual: ao mesmo tempo que instiga a criação e a apropriação de um conhecimento crítico, do instaurar de uma consciência valorativa, minuciosa para com seus educandos, depara-se com um equilátero tortuoso: de que apesar de possuir muitos saberes, também é sujeito a vivenciar um processo de “inculturação” (SCHWARTZ, 2002), pois vive em constante aprendizagem laboriosa, o que o leva a um jogo socrático, não só o de saber, mas o de aprender constantemente.

Também é válido salientar que o trabalho que SMB exerce - preparar para o trabalho e ajudá-los na seleção de conteúdos – é realizado no executar da atividade docente, isto é, *a desneutralização da técnica* implica na transformação de sujeitos pensantes, detentores de ideias, conceitos e não meras marionetes comandadas pelo sistema, o que tornaria a vida *invivível*.

Apesar de os documentos prescreverem determinadas normas, tais como a interdisciplinaridade, os projetos vivenciais e o trabalho como princípio educativo, a docente afirma que *“especificamente pro trabalho x ou y, não existe um politécnico que trabalhe, prepare eles pra sair com uma profissão [...] não é técnico em nada, é técnico em ser cidadão por exemplo, ah? Eu acho que tem que trabalhar isso: um cidadão consciente, crítico, isso aí”*. Desneutraliza-se o Registro Um (normas) em função da urdidura do trabalho educativo: formar cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade.

Desse modo, a trama da politecnia é reconfigurada para que a educação possa ser concretizada, pois há a impossibilidade de um controle que domine todas as variabilidades decorrentes da atividade de trabalho. Vale ressaltar que as prescrições governamentais recomendam que os alunos criem suas próprias aprendizagens com base em itinerários formativos, visando assim a inserção em determinada área que deseje seguir carreira. Como há imprevisibilidades a serem geridas, recorre-se à formação de cidadãos conscientes e críticos, pois, desse modo, haverá trabalhadores éticos e comprometidos aptos ao mercado de

trabalho. É no espaço de debates entre tornar a vida possível e vivível que valores adentram na discussão visando a convivência humana.

Quanto aos planos da Semântica Global, analisaremos os temas do discurso, (MAINGUENEAU, 2008a), os quais revelam posicionamentos imbricados na construção de determinadas restrições semânticas. A partir de enunciados, tais como “*especificamente pro trabalho x ou y, não existe um politécnico que trabalhe, prepare eles pra sair com uma profissão [...] não é técnico em nada, é técnico em ser cidadão por exemplo, ah? Eu acho que tem que trabalhar isso: um cidadão consciente, crítico, isso aí*”, o tema pertinente diz respeito à educação e ao trabalho como fontes de dignidade e sustento, uma vez que não importa a profissão a seguir, desde que consiga ser um cidadão apto a inserir-se na sociedade. Além disso, a politecnia não estabelece trabalhadores “reais” para o mundo do trabalho.

Maingueneau (2008a) afirma que pela especificidade de um discurso não se identifica seu tema, mas sim por sua formação discursiva. No que diz respeito a este estudo, a dignidade do trabalho erigido como base de sustento revela o posicionamento dos professores do sistema politécnico elencados para a pesquisa. Une-se a esse espaço discursivo à educação como alicerce para que o trabalho seja sustentado: *Até porque a avaliação o aluno aprova, às vezes, tendo cinquenta por cento do conhecimento, naquilo que você trabalhou durante o trimestre, durante o ano. Ele vai pra série seguinte com defasagem de cinquenta por cento, às vezes sessenta por cento, quarenta por cento ele não dominou, mas ele aprovou, então eu penso que eu procuro prestar atenção aonde que tá, aonde que ele parou né?* A solução para sanar o problema é retomar o conteúdo já estudado para que o aprendiz consiga progredir com seus estudos posteriores, exigindo um retrabalho por parte do docente, o que evidencia comprometimento com o trabalho educativo, o que ao mesmo tempo revela um distanciamento gradual do sistema politécnico, já que o aluno deveria pesquisar e ser capaz de prosseguir em seus estudos com projetos e temas vivenciais. Outrossim, é pertinente a ressalva de que o Registro Um (normas) (SCHWARTZ, 2010a) assinala a possibilidade de o aluno avançar em seus estudos, mesmo que obtenha Aprendizagem Parcial, o que não é impeditivo concluir o ano escolar ou os estudos no Ensino Médio.

Constata-se que a docente de Língua Espanhola CUL motiva-se ao planejar suas aulas de acordo com a demanda: *seleciono os conteúdos pela necessidade, que eu vejo que talvez eles precisem trabalhar né?*, mesmo assim coloca-se (modo de coesão) como alguém que esgota suas expectativas e opções de planejamento com facilidade: *E aí tu acaba fazendo o que tu acha é bem desnorteado, tu não sabe nem o que que a outra tá trabalhando, a outra profe por exemplo*, ou seja, postula-se como um professor que tem dificuldades de dar

sequência aos seus projetos pedagógicos. Isso porque está assujeitada a um sistema, desse modo delega ao outro, neste caso os alunos (plano da intertextualidade) que também permeiam o mesmo caminho - *tu organiza e leva em conta o gênero da turma ou o que tu mais precisa, o que mais querem saber, o que raramente acontece né?*. Além disso, manifesta a ausência de recursos para as suas aulas e apresenta-se desmotivada para a mudança de realidade – *E aí a gente trabalha do jeito que vai dando né?*

Como já explicitamos, o modo de coesão liga-se à interdiscursividade, intrínseca às formações discursivas pertinentes ao universo discursivo. Advindos do modo de coesão, há recortes discursivos e encadeamentos discursivos, a saber: os recortes manifestam formas especificadas ao registrarem-se na rede de restrições. Concernente aos encadeamentos, estes apresentam-se em um nível mais elementar, pois “cada formação discursiva tem uma maneira que lhe é própria de construir seus parágrafos, seus capítulos [...]”. (MAINGUENEUAU, 2008a, p. 96). Sendo assim, essas construções não passam despercebidas perante à carga semântica global, e estas investigam o funcionamento discursivo sob diversos aspectos que foram inseridos nas vivências dos sujeitos. Como a linguagem não é neutra, o sujeito opera os discursos que o constituem e que o direcionam tendo por base um sistema de restrições semânticas.

Similar a esse contexto, os discursos de LCW, SMB e CUL expostos na pergunta 05: *O Ensino Médio Politécnico trouxe uma carga horária diferenciada, para que outras áreas do conhecimento possam ser contempladas. Como você vê isso frente aos conteúdos que precisam ser trabalhados por conta de vestibular e ENEM?* (Quadro 12) englobam a intertextualidade e o modo de coesão de maneira análoga:

Quadro 12 – Carga horária diferenciada

LCW: Bom, eu acho interessante, eu achei muito interessante. Eu acho que pra nós entrou muita informação, muito conhecimento, e na verdade eles preferem a prática, entre aspas, porque o celular atrapalhou muito. Na verdade se tu deixar eles ligam e querem aqui também, ficar, no celular. Eles dão a tentada, mas com o politécnico, eu profe tive também, aquele primeiro ano, por exemplo, buscar teoria para encaixar, coisa que eu não/ em escola pública eu não tinha.

SMB: Bom, eu nunca trabalhei com seminário, até porque eu te disse, que é o primeiro ano que eu trabalho COM o Ensino Médio Politécnico, né? Sempre fui contrária a esse Ensino Médio Politécnico, AO seminário também, porque o seminário na verdade, o aluno tem que ELE procurar, pesquisar em cima de uma, de uma dúvida, que ele tenha uma vontade de conhecer, e infelizmente nossos alunos, eles não querem conhecer nada. Não sei como é aqui na escola, o professor que trabalha em seminário ele, eu sou nova aqui, eu sou nova, não apresentaram nada do trabalho né? Tem alguns trabalhos, algumas escolas que é bem interessante o trabalho que eles fazem, que eles apresentam, agora tem escolas que a gente sabe, a gente ouve falar, que é uma perda de tempo [...] copia e cola da Internet e apresenta, entendeu? Ah, não conheço o trabalho aqui, tô falando dessa escola de maneira nenhuma, nem gostaria, mas é que eu trabalho em outras escolas e conheço o círculo de alunos né? Tem escolas que fazem um excelente trabalho em relação a isso, outras não. Que o aluno ele é, ele é, ele tem que ser cutucado, né, pra produzir alguma coisa e não vale nota como o seminário não vale, não reprova, pelo que eu sei, pelo menos ahn, é bastante diferente né? Não sei, acho que eu vou deixar a desejar nessa resposta. Eu não sei assim, eu nunca trabalhei.

CUL: Eu vejo negativamente, negativamente, eles deveriam não ter diminuído o que já tinha e sim ter aumentado de outra maneira né? Por exemplo, vou, eu trabalho na área das Linguagens, diminui Português. Como que vão diminuir Português? Não tem como! Deveria ter aumentado! Deveriam ter colocado redação, ter alguma coisa mais especifica e mais uma pesquisa, deveria ter aumentado a carga horária e não diminuído né? Não diminuir algumas coisas básicas, na minha visão, eles deveriam ter [...] como é que vão passar num vestibular? Como que vai ter uma base, por exemplo, de Espanhol tendo um período semanal, impossível! Vai ter que fazer um cursinho, uma coisa básica, na minha visão, eles não deveriam ter diminuído e sim aumentado a carga horária, pra trabalhar então o dia inteiro, todos os dia [...] Não sei, ter pensado alguma coisa diferente, mas não diminuir as coisas básicas e aí o aluno no tá preparado para encarar um vestibular né? Um Enem? Um nada, nem nada, é isso aí.

Fonte: Entrevistas com professores (APÊNDICE C)

A enunciação da professora de Educação Física LCW ambienta-se em um contexto distinto da enunciação da professora de Língua Portuguesa SMB e da docente de Língua Espanhola CUL, dado que LCW aprova a mudança no sistema de educacional, pois recebeu muitas informações e conhecimento. As demais docentes não partilham do mesmo posicionamento, principalmente porque a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa foi alterada, o que impossibilitaria, segundo as regentes, desempenhar um bom trabalho junto aos discentes.

O modo de coesão e a intertextualidade adentram fortemente nesse cenário discursivo. Há que se destacar que LCW não apresenta coesão semântica ao encadear seu discurso, já que ao falar de si, conclama o outro: *eles (alunos) preferem a prática, entre aspas, porque o celular atrapalhou muito. Na verdade se tu deixar eles ligam e querem aqui também, ficar, no celular. Eles dão a tentada.* Também, evidencia o uso de *si por si*, isso no primeiro ano da modalidade politécnica: *eu profe tive também, aquele primeiro ano, por exemplo, buscar*

teoria para encaixar, coisa que eu não/ em escola pública eu não tinha. Apesar de esquivar-se inicialmente do foco discursivo, LCW busca em seu discurso a autoafirmação de sua proatividade evidenciando que buscou teorias para que seu trabalho fosse consoante com a proposta educativa do governo gaúcho, já que segundo a educadora em outras escolas públicas isso não era imperativo - *coisa que eu não/ em escola pública eu não tinha*, apesar de continuar a lecionar em escola pública.

A heterogeneidade mostrada acentua o discurso do outro (heterogeneidade constitutiva), de que os alunos não apresentam interesse e motivação para participar das aulas, principalmente por causa do celular, que se tornou um atrativo maior que as classes de Educação Física, o que exige *as dramáticas de uso do corpo-si* (SCHWARTZ, 2015) no desenvolver do processo educativo. Alia-se a esse contexto, o assujeitamento ao sistema e a cristalização pedagógica que deliberam descontentamento e desmotivação, fazendo com que o outro seja tido como o propulsor de determinada consequência. Neste caso, os alunos desmotivados que ao invés de participarem das atividades escolares buscam meios evasivos para burlar o acesso ao conhecimento.

Além da intertextualidade e do modo de coesão, dentre os demais planos constitutivos do discurso postulados por Maingueneau (2008a), a dêixis enunciativa também precisa ser rememorada. Convém salientar que a dêixis enunciativa não se limita à cronologia e à topografia, mas sim ao tempo e contexto discursivo. No discurso de LCW, avulta-se a presença do passado - *eu profe tive também, aquele primeiro ano, por exemplo, buscar teoria para encaixar, coisa que eu não/ em escola pública eu não tinha*, notadamente marcado pela presença do pronome demonstrativo *aquele*, bem como de marcadores verbais no pretérito, porém, na enunciação, essa modalização é atualizada para que se viva o poder da linguagem (BOURDIEU, 1996).

Quanto à topografia - *ligam e querem aqui também ficar no celular*, o espaço enunciativo diz respeito ao mundo educacional, não se limitando ao espaço físico; do mesmo modo, a pessoa diz respeito à fala do docente enquanto legitimador de seu dizer. Como a dêixis enunciativa parte de uma Dêixis Fundadora (MAINGUENEAU, 1997), o registro dêítico sustenta-se na educação como fonte de conhecimento, haja vista que o espaço educacional é legitimador dessa concepção histórico-social.

Na enunciação de SMB, também é evidenciada a intertextualidade - *o aluno tem que ELE procurar, pesquisar em cima de uma, de uma dúvida, que ele tenha uma vontade de conhecer, e infelizmente nossos alunos, eles não querem conhecer nada*, ou seja, a

responsabilidade do *déficit* educacional se deve à falta de interesse e comprometimento do aluno para com seu aprendizado, porquanto este não está disposto a aprender.

Apesar de SMB afirmar que é nova na escola e que ainda não domina o sistema educacional da politécnia, a educadora de Língua Portuguesa demonstra conhecer o cenário educacional que se encontra em campos e espaços discursivos distintos, explanando que *Tem alguns trabalhos, algumas escolas que é bem interessante o trabalho que eles fazem, que eles apresentam, agora tem escolas que a gente sabe, a gente ouve falar, que é uma perda de tempo [...] copia e cola da Internet e apresenta, entendeu?* O labor da experiência - *eu trabalho em outras escolas e conheço o círculo de alunos né?* autoriza a análise da situação educacional. A intertextualidade é muito recorrente nesse contexto, porque é uma “propriedade constitutiva de qualquer texto”. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p. 288). Além do mais, uma determinada FD deve concorrer com as demais FDs, pois é decisivo para o entendimento do discurso. Vê-se também pelo depoimento da professora de Língua Portuguesa que a docente sempre foi contrária à politécnia e conseqüentemente ao Seminário Integrado que é intrínseco a esse sistema.

Efetivamente, os sete planos constitutivos dão acesso à cenografia ligando-se à dêixis e determinam, por sua vez, a materialização de uma cena enunciativa a partir de um enunciador que possui determinado posicionamento discursivo, o que lhe possibilita legitimar assim seu discurso e revelar o ethos discursivo.

Vale lembrar que a cena da enunciação compreende três níveis elementares: a cena englobante que se refere ao tipo de discurso - neste trabalho o discurso pedagógico; a cena genérica, ou seja, o gênero do discurso – entrevistas; e por fim, a cenografia que se instaura por meio dos discursos docentes. Nesse sentido, a cenografia que surge é a do professor resignado em relação ao sistema (para o qual não foi preparado): *eu sou nova aqui, eu sou nova, não apresentaram nada do trabalho né?*, eximindo-se da culpa do ensino, ou seja, o professor possuiria supremacia didática e pedagógica produzida com o labor da experiência em outros campos discursivos (contextos escolares).

Além do mais, é papel do educando demonstrar proatividade: *Que o aluno ele é, ele é, ele tem que ser cutucado, né, pra produzir alguma coisa.* Ou seja, o educador já possui saberes e os aprendizes necessitam produzi-los também; essa ufanía pedagógica, manifesta-se em conexão com o ethos dito e o ethos mostrado. O ethos dito (conhecedor, atualizado) - *Tem alguns trabalhos, algumas escolas que é bem interessante o trabalho que eles fazem, que eles apresentam, agora tem escolas que a gente sabe, a gente ouve falar, que é uma perda de*

tempo - em consonância com o mostrado (ethos entendedor do contexto escolar)– apesar de muitas escolas trabalharem com o sistema voltado ao mundo do trabalho, há muitas variantes para a execução dos trabalhos dos educandos, algumas até conseguem produzir trabalhos plausíveis, mas em outras a prolixidade é a detentora do poder pedagógico- revelam a preeminência pedagógica da regente de Língua Portuguesa.

Também há escusa por parte da educadora - vê o sistema com desgosto: nunca aprovou a metodologia empregada nas escolas gaúchas e nem foi ambientada com o procedimento da escola que está lecionando. Sendo assim, também não faz questão de desenvolver toda sua sapiência e experiência já que nesse sistema de ensino não existe reprovação, o que para a docente é irônico: *e não vale nota como o seminário não vale, não reprova, pelo que eu sei, pelo menos ahn, é bastante diferente né?* Desse modo, a cenografia que se cria é a da educação tradicional sendo suprimida por uma educação fragmentada que não pode ser avaliada e tida como proveitosa, por isso a docente não deseja adentrar no sistema de politecnicidade, afirmando não possuir conhecimento suficiente para explicar a metodologia (*Eu não sei assim, eu nunca trabalhei*), somente para comentar o que ouve em outros contextos situacionais (*a gente ouve falar*). Por conseguinte, o ethos que emana do discurso de SMB é o da professora tradicional que não está disposta a adentrar em um cenário de dúvidas e incertezas, pois não garante resultados satisfatórios quanto ao mundo educacional.

A proposta de reestruturação do Ensino Médio é plausível com o contexto do mundo atual, porém o “sistema” não comporta mudanças tão significativas em tão pouco tempo (03 anos), visto que temos um panorama educacional que se perpetua há décadas, por isso tende-se a recusar a proposta governamental.

Ainda cabe a apreciação do discurso de CUL, no qual a negação perante o sistema é notória: *Eu vejo negativamente, negativamente, eles deveriam não ter diminuído o que já tinha e sim ter aumentado de outra maneira né?* O tom utilizado na enunciação da docente de Língua Espanhola, evidencia uma preocupação com o futuro – educacional e discente – já que a mudança no ensino médio gaúcho denota um ethos preocupado com a educação.

Em consonância com o depoimento da regente de Língua Portuguesa, a docente de Língua Espanhola CUL também manifesta seu desagrado em relação a componentes relacionados à área de Linguagens, já que exames para ingresso em uma universidade continuam cobrando conteúdo didático, além de compor uma redação e na escola pública esses componentes têm sua carga horária reduzida ou inexistente. Sob esse viés, a docente afirma que o aluno não está preparado para enfrentar um exame seletivo após a conclusão de

seus estudos, nem para nada, o que corrobora o discurso de SMB de que o sistema politécnico não prepara o educando para o exercício de nenhuma função.

Também sob o prisma da intertextualidade – interna – analisamos o vocabulário, que se encontra no mesmo tratamento semântico relativo aos temas. Segundo Maingueneau (2008a), de acordo com o discurso e o posicionamento discursivo do enunciador, o vocabulário estabelece sua própria cadeia semântica. Outrossim, o léxico (semas) apresentado no discurso pedagógico politécnico: *não prepara para nada!; como é que vão passar num vestibular?; Eu vejo negativamente; Não diminuir algumas coisas básicas; Sempre fui contrária a esse Ensino Médio Politécnico*, permitem o acesso a outras estruturas linguísticas que remetem a diversas formações discursivas - a de outros métodos de ensino que poderiam sanar o déficit educacional que aflora no atual sistema de ensino gaúcho. Ademais, revela também que o trabalho e educação são fontes de dignidade e sustento, mas que o procedimento utilizado para que isso se efetive não está sendo profícuo.

Analogamente, vocabulário e tema interligam-se permeados pelo tratamento semântico exaurido pelo modo de enunciação, visando assim a construção do ethos discursivo. O discurso das docentes da área de Linguagens - *Sempre fui contrária a esse Ensino Médio Politécnico; como é que vão passar num vestibular?* - não exalam negatividade quanto á educação gaúcha, mas sim quanto ao artifício empregado para que a educação seja instaurada.

A contrariedade revelada nos discursos é quanto aos entraves que foram criados, o que impossibilita que os fundamentos de ensinagem (ANASTASIOU, 2003), cheguem aos educandos que necessitam bases sólidas (conteúdos) para passar em um processo seletivo, uma vez que se necessita ensinar uma profissão para o aluno e a carga horária para que este objetivo seja concretizado é reduzida, este percalço é impeditivo para o sucesso educacional. Em suma, trabalho e educação são os alicerces do trabalho docente.

Vê-se que o trabalho e a educação estão intimamente ligados. O elo desse contexto é indissolúvel, já que um é a condição básica para a existência do outro. Por meio dos planos constitutivos do discurso, têm-se acesso à cenografia e ao ethos dos docentes executores da Politecnia na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, mais especificamente dos docentes da 14ª Coordenadoria Regional de Educação. Delineia-se sucintamente que o espaço sociolaboral aflora nos discursos das docentes da área de Linguagens e evidencia o posicionamento desses profissionais e a seus educandos e futuros profissionais do mercado de trabalho.

Cabe a ressalva que tentamos englobar um plano constitutivo a cada pergunta efetuada, sendo que por vezes trabalhamos intrinsecamente mais de um plano, ratificando que não

seguimos a ordem consecutiva como estão descritos em Gênese dos Discursos (MAINGUENEAU, 2008a), para não incorreremos o erro de “forçar” uma análise somente para cumprirmos um roteiro metodológico.

Na seção seguinte, expomos sob forma de quadro (Quadro 13) a síntese dos planos constitutivos do discurso ergopedagógico e discutimos os aspectos primordiais levantados pela Ergologia e pela Semântica Global.

6.1 TECITURAS DOCENTES: O DESVELAR DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO SOB À LUZ DA ERGOLOGIA E DA SEMÂNTICA GLOBAL

Esta seção foi reservada para as discussões dos resultados obtidos sob o viés da Ergologia e da Semântica Global, tendo por base os depoimentos dos professores do Ensino Médio Politécnico de Santo Ângelo - RS. Como já exposto, os sete planos constitutivos da Semântica Global foram trabalhados ao longo das perguntas e não pormenorizadamente em cada uma para não nos tornarmos redundantes.

Destacamos, alicerçados nos depoimentos colhidos, que há uma *desaderência* com a modalidade exercida no ensino público do Rio Grande Sul, o que torna a vida *vivível* e *invisível*. A saber, o primeiro é aceitável e o segundo trabalha a favor das entidades coletivas e faz parte das renormalizações. Sendo assim, atingimos o objetivo proposto para esse estudo: investigar como são geridas as variabilidades por parte dos docentes para com o sistema politécnico: as renormalizações ocorrem no nível da invisibilidade, do fazer docente que não adere estritamente às prescrições normativas, porquanto trabalha no nível de debates e antecipações, o que torna possível a gerência das variabilidades, e, por sua vez, as dramáticas de uso do corpo-si são envolvidas nesse contexto as quais forçam-nos a nos escolher provando a singularidade do ser, o uso de si por si.

Para que ocorra um entendimento global deste estudo, em especial quanto às análises realizadas apresentamos os resultados obtidos sob formato de quadro (Quadro 13):

Quadro 13 – Síntese dos discursos ergopedagógicos

ENTREVISTADOS	TRECHOS/ENTREVISTAS	LINGUAGEM E TRABALHO	SEMÂNTICA GLOBAL	CENOGRAFIA	ETHOS/ETHÉ
LCW	<i>[...] eu fiz o concurso na época e (+) pra trabalhar, na verdade pra trabalhar, abriu o concurso e eu fiz sem (+) sem vamos supor, preparo [...]</i>	Mobilidade subjetiva; Dramáticas de uso do corpo-si;	<i>Vocabulário:</i> Trabalho como fonte de sustento; Profissão como necessidade; Educação em transição;	Trabalho na área da educação visto como fonte de sustento;	Ethos trabalhador;
	<i>[...] eles preferem a prática, entre outras, porque o celular atrapalhou muito. Na verdade se tu deixar eles ligam e querem aqui também, ficar, no celular [...]</i>		<i>Dêixis enunciativa:</i> o tempo enunciativo é arraigado à enunciação para a construção das cenas, conecta-se ao passado para que o presente seja atualizado constantemente; já o <i>espaço</i> é relativo ao mundo educacional, não se limitando ao espaço físico; além disso, a <i>pessoa</i> é a fala do docente enquanto legitimador do dizer;		Ethos servil;
DGR	<i>[...] na prática a única diferença que eu consigo ver é a forma de avaliação [...]</i>	Desaderência frente ao R1;	<i>Modo de coesão:</i> incongruência frente ao sistema;		Ethos conservador;
	<i>[...]eu penso sempre também no conteúdo, mas penso sempre também, no que, naquele conteúdo é</i>	DD3P; Dramáticas de uso	<i>Dêixis enunciativa:</i> o tempo enunciativo é arraigado à enunciação para a construção das cenas. Sendo assim vem à tona a <i>dêixis fundadora</i> que confere legitimidade ao discurso, estando intimamente arraigada a	Comprometimento com o trabalho educativo;	Ethos solícito;

	<p><i>importante para a vida dele [...] (...), mas o objetivo é que ele aprenda pra saber o máximo.</i></p>	<p>do corpo-si: uso de si pelo outro;</p>	<p>cenografia: <i>docentes comprometidos com a educação plena do educando</i>, o que confere legitimidade ao discurso.</p>		<p>Ethos perseverante;</p>
<p>SMB</p>	<p><i>[...] especificamente pro trabalho x ou y, não existe um politécnico que trabalhe, prepare eles pra sair com uma profissão, é técnico em ser cidadão [...]</i></p> <p><i>NÃO. Eu trabalhava com Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Politécnico eu nunca trabalhei, tá?</i></p> <p><i>Trabalhar no Núcleo de Jovens e Adultos me possibilitou essa dinâmica [...]</i></p> <p><i>[...] Sempre fui contrária a esse Ensino Médio Politécnico [...]</i></p>	<p>Desaderência frente ao R1;</p>	<p><i>Temas:</i> educação e trabalho como fontes de dignidade e sustento; Dificuldades educacionais; Distanciamento gradual do sistema de ensino politécnico;</p> <p><i>Intertextualidade:</i> campos discursivos díspares: EJA e Politécnico;</p> <p><i>Vocabulário:</i> Desarmonia com a proposta prevista para a concepção de trabalhadores para o mundo do trabalho.</p>	<p>Supremacia pedagógica;</p> <p>Resignação frente ao sistema de ensino Politécnico;</p>	<p>Ethos conservador/tradicional;</p>

	<p>[...] não aceito que não façam [...]</p>		<p><i>Modo de coesão:</i> incoerência frente ao sistema; <i>Modo de enunciação:</i> Tom professoral: revela dignidade e identidade ressignificada em função da educação e do trabalho. Tom que demonstra a supremacia pedagógica e o labor da experiência.</p>	<p>Educação tradicional sendo suprimida por uma educação fragmentada;</p>	
<p>[...] Ah, ser professor pra passar experiências que a gente tem como pessoas, pra ensinar o conteúdo, para que eles possam melhorar como pessoas [...]</p> <p>[...] Eu tento mostrar pra que que eu estou fazendo, o que que vai envolver ele e pra que que ele pode usar isso, só que muitos não enxergam sentido e não participam, não fazem e não interagem [...]</p> <p>[...] não, não fazem nada. [...]</p> <p>[...] não sei se foi atingido o objetivo [...]</p>	<p>Dramáticas de uso do corpo-si: uso de si pelo outro / mobilidade subjetiva;</p> <p>Ressingularização e renormatização;</p>	<p><i>Estatuto do enunciador e do coenunciador:</i> Educação e trabalho ligam-se à dignidade e ao sustento, entretanto a educação politécnica não preenche as lacunas educacionais. <i>Enunciador:</i> revela a dignidade da profissão escolhida; bem como a identidade é ressingularizada por meio da profissão que se exerce; manifesta descontentamento em relação ao sistema educacional. <i>Coenunciador:</i> aprendiz do <i>modelo de trabalho</i> como fonte de dignidade, de moralidade e de sustento, mas ao mesmo tempo, revela-se displicente em relação à <i>aprendizagem didática</i>.</p>	<p>Cenografia configurada pelo labor da experiência;</p>	<p>Ethos de satisfação profissional;</p> <p>Ethos preocupado com a educação.</p>	

CUL:

	<p>[...] <i>Se eles não tem uma base como começar, tem que pegar e fazer tudo, é isso, isso e isso, e eles só escrever né [...]</i></p> <p>[...] <i>E aí tu acaba fazendo o que tu acha é bem desnordeado, tu não sabe nem o que que a outra tá trabalhando, a outra profe por exemplo [...]</i></p> <p>[...] <i>não prepara para nada!, como é que vão passar num vestibular? [...]</i></p> <p>[...] <i>Eu vejo negativamente; Não diminuir algumas coisas básicas [...]</i></p>	<p>Reconfigurações das entidades coletivas: distanciamento das prescrições;</p> <p>Variabilidades humanas/técnicas.</p>	<p>Vocabulário: Resultados ignotos;</p> <p><i>Modo de coesão:</i> Desarmonia frente à proposta educacional.</p>	
Cenografia	Incertezas educacionais; reconfiguração identitária do docente ao transmitir conhecimentos didáticos, morais e éticos aos seus alunos.			
Ethos dito	Necessidade de emprego; preparação para o mundo do trabalho; Ethos preocupado com a educação (incertezas educacionais).			
Ethos mostrado	Ethos trabalhador tangenciado pela profissão; Ethos servil, perseverante (comprometido com o trabalho educativo).			
Ethos discursivo	Ethos trabalhador, servil, perseverante. Ethos comprometido com o trabalho educativo, entretanto apresenta um ethos conservador em relação à educação (tradição).			
Fonte: Produzido pela acadêmica				

Constata-se que as práticas discursivas dos professores executores do sistema politécnico adentram no universo discursivo social e pertencem ao espaço sociotrabalhista, já que a função da educação é igualitária e o trabalho é basilar para a dignidade e o sustento de um cidadão. Possuir um ofício laboral, independente do ramo que se exerça, exige responsabilidade e comprometimento. O educador politecnista revela a dignidade da profissão escolhida e evidencia que sua identidade é ressingularizada por meio da atividade que exerce, porém manifesta descontentamento em relação ao sistema educacional que está atrelado, pois não preenche as lacunas do ensino público.

A atividade laboral conecta-se ao passado para que o presente seja atualizado constantemente. Sendo assim, o tempo enunciativo é arraigado à enunciação para a construção das cenas enunciativas; o espaço enunciativo diz respeito ao mundo educacional, não se limitando ao espaço físico. Além disso, o enunciador - docente enquanto legitimador do dizer – tem a função de esclarecer, passar exemplos vivenciais, selecionar a relevância dos conteúdos didáticos a serem trabalhados em sala de aula, instigar a capacidade reflexiva e crítica do discente, bem como infundir suas qualidades morais e éticas perante seus aprendizes. Portanto, o coenunciador é aprendiz do modelo de trabalho como princípio de dignidade, de moralidade e de sustento.

Contudo, revela-se displicente em relação à aprendizagem didática, porque apesar do educador demonstrar muitos valores e qualidades no fazer pedagógico, o mundo tecnológico dá acesso a inúmeras informações que muitas vezes a escola não lhe proporciona, além disso a remuneração dos profissionais da educação não vale como modelo de sucesso, já que trabalhar também é obter retorno financeiro e prestígio social.

Nesse íterim, é importante mencionar que os planos constitutivos do discurso ergopedagógico erigem-se tendo a temática da educação e do trabalho como fontes de integridade e subsistência e o plano do vocabulário apresenta trabalho e profissão como necessidade, apesar de evidenciar desarmonia para com a proposta da politecnicidade gaúcha. Já o modo de enunciação revela um tom professoral, validando a identidade ressignificada em função da educação e do trabalho. Além disso, demonstra a supremacia pedagógica e o labor da experiência.

Por conseguinte, as dificuldades também afloram nos depoimentos das regentes de *Linguagens*, evidenciando as mudanças relativas à área pedagógica e os diferentes modelos epistemológicos que a educação passa ao longo dos anos. Aliás, isso exige um (re)trabalho constante para que variabilidades humanas e técnicas sejam sanadas de maneira contundente. A saber, o distanciamento gradual do sistema de ensino politécnico faz-se necessário para que

a urdidura do trabalho seja validada em um jogo dialético, entre dizer e fazer, entre geral e singular, ente técnicas e competências.

É dessa maneira que a cenografia vai sendo legitimada: o comprometimento com a educação baliza-se na reconfiguração identitária do docente ao transmitir conhecimentos didáticos, morais e éticos aos seus alunos. É na atualização de saberes que é possível *viver* (SCHWARTZ, 2010a, 2014).

Sendo assim, o engajamento docente é concernente à educação e ao conhecimento pleno dos aprendizes e não ao sistema que se está vinculado, uma vez que os resultados do método implantado nas escolas gaúchas ainda é desconhecido. À vista disso, a desaderência apresentada frente à estrutura politécnica (aparentemente invisível) é a legitimadora e propulsora para compreender não somente como as mudanças históricas e sociais são efetivadas, mas também como poderão ser realizadas.

Dessa maneira, a imagem do educador politecnista da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul vai sendo descortinada, expondo um ethos preocupado com a educação (cena validada), solícito, perseverante e conservador quanto aos termos educacionais. Depreende-se, por meio das marcas deixadas na materialidade linguística, que mundo ético (MAINGUENEAU, 2008a) ativado pelo ethos, manifesta-se ao longo dos discursos docentes expressos por comportamentos: *penso sempre, é importante para vida dele, o objetivo é que ele aprenda o máximo, é técnico em ser cidadão* os quais validam a imagem do docente comprometido com o trabalho docente e, conseqüentemente, com o aprendizado discente.

Assim, a atividade é uma experiência de singularização, de fazer prevalecer valores que são essenciais à vida, e ser competente é saber tirar proveito do meio, saber gerir as relações de antecipação com base nesses princípios. A técnica usada imprime a subjetividade no meio laboral, arraigando patrimônio, construindo projetos vivenciais, e solidificando heranças históricas. Porque, em seu viver, em sua atividade,

os homens e as mulheres, no trabalho, tecem. Do lado da trama, os fios que os ligam a um proceso técnico, às propriedades da matéria, das ferramentas ou dos clientes, a políticas econômicas – eventualmente elaboradas em outro continente - , a regras formais ao controle de outras pessoas... Do lado da urdidura, ei-los ligados à sua própria história, ao seu corpo que aprende e envelhece, a enorme quantidade de experiências de trabalho e de vida, a diversos grupos sociais que lhes proporcionaram saberes, valores, regras, com as quais eles compõem dia após dia; ligados também aos seus próximos, pois são fontes de energia e preocupações; ligados a projetos, desejos, angústias, sonhos... (DANIELLOU, s.l, s.n., apud SCHWARTZ, 2010a, p. 105).

Logo, a necessidade de criar patrimônio valorativo nos discentes é o que leva os professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul a gerirem escolhas, variabilidades e ressingularizarem a atividade de trabalho não aderindo estritamente ao Ensino Médio Politécnico.

A trama prescritiva da modalidade educacional gaúcha é reconfigurada coletivamente pelos trabalhadores da educação, tendo por base a materialidade histórica no inenarrável tear do trabalho: os fios da urdidura (renormalização) são entrelaçados por meio da navete (professor), tecendo pontos (resultados) de acordo com o motivo (modelo desejado) para que o tecido seja criado (aprendizagem significativa).

Portanto, renormalizar é necessário. Uma sociedade sem problemas não projeta mudanças. Mesmo que projetos nem sempre efetivam resultados exitosos, tentar é melhor que exitar. Talvez estejamos longe do ideal educativo, mesmo assim há tecelões dispostos a conservarem os “fios” do conhecimento no tear da educação. Enquanto houver um tecelão disposto a manejar fios, linhas, agulhas e tear, tem-se a esperança que a trama da vida estará sendo (re)inventada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a trajetória percorrida ao longo deste estudo, sentimo-nos aliviados e nostálgicos. No decorrer da caminhada, Linguagem e Trabalho nos acompanharam em momentos íngremes, mas com a ajuda teórica de Yves Schwartz (2010a, 2011, 2014), Schwartz e Durrive (2010), Nouroudine (2002), Souza e Silva (2002, 2008) Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2010, 2015), Prodanov e Freitas (2013) e Luiz Antonio Marcuschi (2003) galgamos êxito em nosso percurso.

Iniciamos nossa jornada com o Mundo do Trabalho - o Taylorismo, a Ergonomia, e a Ergologia, com debates a respeito dos saberes, da linguagem e das dramáticas de uso do corpo-si, às quais conclamam renormalizações e renormatizações por parte dos trabalhadores. Após, a Semântica Global apoiou-nos quanto ao discurso docente, a cenografia e o ethos discursivo.

O tema de nosso estudo – Linguagem e Trabalho, Cenografia e Ethos discursivo na atividade docente – foi delimitado tendo por base a análise da cenografia e do ethos discursivo que emanam da atividade docente, no ensino médio politécnico, bem como as dramáticas de uso do corpo-si decorrentes das renormalizações efetuadas por estes profissionais.

O discurso docente na atividade evidencia um recentramento de normas fundadas sobre saberes instituídos e investidos, bem como demonstra a renormalização e a dramática do uso do corpo-si, sendo possível assim descortinar essa desneutralização que ocorre no discurso do professor sobre sua atividade, instaurada nas cenas enunciativas que constroem cenografia e ethos sociolaborais.

Quanto à questão norteadora, ficou demonstrado que o discurso docente na atividade, evidencia um recentramento de normas fundadas sobre saberes instituídos e investidos, bem como denotam a renormalização e a dramática de uso do corpo-si. Desse modo, descortina-se a desneutralização que ocorre no discurso do professor sobre sua atividade por meio de marcas discursivas instauradas nas cenas enunciativas as quais são basilares para a construção da cenografia e ethos sociolaborais.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de destacar quais são os mecanismos utilizados para que o professor consiga regular a gestão de si e uso de si por si, bem como os saberes instituídos e investidos, a cenografia e o ethos discursivo dos docentes gaúchos nas escolas politécnicas. Além disso, ainda não havia um estudo que considerasse a

estrutura politécnica imperativa nas escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e a aderência ao sistema por parte dos executores dessa modalidade educacional.

Nossa maior pretensão, a de analisar a cenografia e o ethos discursivo que emanam da atividade docente, bem como as marcas discursivas inferidas das renormalizações e a dramática do uso de si e como ocorre a desneutralização com o meio foi atingida, já que as renormalizações balizam a atividade e a vida do trabalhador e a desneutralização com o meio ocorre por meio da desaderência à trama o que possibilita a urdidura docente. Sendo assim, a cenografia que repercute nesse cenário é a do comprometimento com o trabalho educativo e o ethos discursivo apresenta-se conservador em relação ao sistema de ensino gaúcho.

Desse modo, também podemos afirmar que a tríade de objetivos específicos foi cumprida, já que identificamos a cenografia (configurada pelo labor da experiência; resignada frente ao sistema politécnico, entretanto comprometido com o trabalho educativo) e o ethos discursivo (sociolaboral: preocupado, conservador e diligente). Além disso, investigamos que as variabilidades humanas e técnicas são geridas na atividade docente, por meio da reconfiguração coletiva de saberes instituídos e investidos, o que evidencia o recentramento da trama politécnica.

Também verificamos que os registros prescritos nos documentos do ensino médio politécnico estão sendo reconfigurados por meio do trabalho real efetuado pelos docentes da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, então as dramáticas de uso do corpo-si no trabalho são operadas por intermédio das entidades coletivas instauradas no ethos discursivo docente.

Creemos que nosso intento foi alcançado, deixando como legado social algumas contribuições socioeducacionais que comprovam que os docentes necessitam ressingularizar a atividade de trabalho para que o meio seja *vivível*. Além disso, compreende-se que a Trama educacional (R1) necessita ser desneutralizada para que a Urdidura (R2) articule-se com a vivência educacional e atinja seus objetivos. Somente assim, a trama se converterá em memória – codificada - e governará a atividade de trabalho.

Não obstante, convém mencionar que a desaderência frente ao sistema de ensino não é vista com negatividade. Ao contrário: é necessária para que a saúde do trabalhador (qualidade de vida) ocorra, e haja a criação de dispositivos aptos ao debate de normas, como também atividades de recentramento do patrimônio histórico e social. O debate de normas, segundo a ergologia é imprescindível para a vivência e a saúde do trabalhador que não pode se ater indiscutivelmente às normas (criadas para ele, longe dele). Nossa convicção é de que o debate

de normas deve ser exercido constantemente e é basilar para que valores sejam instaurados e consolidem assim o patrimônio histórico e pessoal do sujeito do trabalho.

Concernente às contribuições acadêmicas, este estudo propiciou a aproximação do universo sociotrabalhista e educacional, investigando o universo discursivo do ensino médio gaúcho. É indispensável reiterar que os egressos desse sistema são os profissionais que desejam sua inserção no mundo trabalhista e ocupam vagas nas universidades, embora não apresentem aprendizagem significativa como discorreremos em nossa análise discursiva.

O maior entrave para a realização deste estudo foi a escolha do *corpus* e sua delimitação. Não obstante, o tempo necessário para leituras e estudos era reduzido, já que trabalhávamos em tempo integral, mesmo assim, isso não foi impeditivo para que conseguíssemos atingir nossos desígnios. Nesse ínterim, para a realização deste estudo, realizamos nove perguntas, mas em virtude do tempo disponível para análise e entrega final, pudemos analisar somente cinco questões, o que nos permite utilizá-las para um posterior estudo (artigo).

Apesar de nossos objetivos terem sido alcançados satisfatoriamente, aspiramos dar continuidade a este trabalho analisando o cenário educacional sob a perspectivas de campos discursivos distintos e analisar o ethos/ ethé dos profissionais da educação que são regidos por mundos éticos e posicionamentos discursivos consonantes com o universo discursivo que pertencem. Por conseguinte, os alunos pertencentes aos distintos campos e espaços discursivos também serão contemplados, para antevermos como os discentes gerem suas escolhas educativas.

Todo conhecimento é ilimitado e todo novo conhecimento só pode ser galgado se tiver uma base sólida em que se apoie, por isso concebemos este estudo como inacabado frente à nossa pretensão inicial: trabalhar a motivação dos professores do sistema politécnico ante profissionais de outros espaços discursivos, para depreender discursivamente as implicações educacionais na atividade. Entretanto, o tempo não nos permitiu realizarmos esse recorte discursivo, a análise e a importância das reconfigurações coletivas e a cenografia discursiva no mundo educacional. Todavia, contentamo-nos em expor os resultados de nossa pesquisa, alvitando a possibilidade de explorar outros campos semânticos, tais como a presença do negro na docência universitária e/ou nos postos de trabalho com maior prestígio social. Mas isso fica para um próximo estudo.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. *Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para o trabalho em aula*. Joinville, SC: 2003.

_____. *Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem*. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Oficina-3-Desafios-do-trabalho-docente-na-avaliacao-processual-Conteudo-utilizado-1.pdf>>. Acesso em: 24. jun. 2016.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 8. reimpr. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. Os Exercícios da Subjetividade: as reificações inocentes e as reificações estranhadas. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. esp. 01, p. 121-131, 2011.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54

AMOSSY, Ruth (org). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 1. Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

ARAÚJO, Ione dos Santos Canabarro. *Implantação do ensino médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: estudo de caso (151f.)*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). PUCRS: Porto Alegre, 2014.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara. Ergologia e Clínica do trabalho. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (org.). *Clínicas do trabalho: Novas perspectivas para Compreensão do Trabalho na Atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 258-281

AUHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo de sentido*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 11-80.

AZEVEDO, Júlio Arantes. Comunicação e Autogestão no Mundo do Trabalho: Aproximações Teóricas. Anais *PPGCOM ESPM – Escola Superior de Propaganda e Marketing*. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.espm.br/download/Anais_Comunicon_2012/comunicon/gts/gtoito/Azevedo.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2016

BAKHTIN, Mikail/VOLOSCHINOV, Valentin (1929). *Marxismo e filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lhud e Yara Fratashi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. Introdução às clínicas do Trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (org.). *Clínicas do trabalho: Novas perspectivas para Compreensão do Trabalho na Atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 03-21.

BENVENISTE, Emile. (1970). O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BÍBLIA, Português. *A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 2012.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. 2002, n. 19, p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782002000100003&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2015.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. *A economia da trocas simbólicas*. 6. ed. 1. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-acessar>>. Acesso em: 18. mai. 2016.

_____. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 18. mai. 2016.

_____. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 fev. 2016.

_____. *Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Lei do Piso Nacional do Magistério para os profissionais do magistério público da educação básica*. Disponível em: http://www.seed.se.gov.br/arquivos/Lei_Piso_Nacional_Magisterio.pdf Acesso em: 18. fev. 2016.

BÜHRING, Cláudia Schvingel Klein. *O princípio do ensino pela pesquisa na proposta do Ensino Médio Politécnico - Rio Grande do Sul (165f.)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Univates: Lajeado – RS, 2015.

CANGUILHEM, G.(1947). Meio e normas do homem no trabalho. *Pro-posições*, 12 (2-3), 2001, p. 109-121. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/3536-artigos-canguilhemg.pdf>> Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. *O normal e o patológico*. Tradução de Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6.ed. rev.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 3. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*. p. 173-191, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>>. Acesso em: 07 Jan. 2016.

CHIARADIA, Itatiane. *Práticas discursivas em contextos sociais: linguagem e trabalho em uma associação de catadores de materiais recicláveis* (146f.). Dissertação (Mestrado em Letras). UPF: Passo Fundo – RS, 2012.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Cabral. 2.ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

CORTELLA, Mario Sergio. *Qual é a tua obra?* Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CURIE, Jaques. Condições da pesquisa científica em ergonomia. Trad. Francisco de Paula Antunes Lima. In: DANIELLOU, François (coord.). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blücher, 2004. p. 19-28.

DANIELLOU, François. Questões epistemológicas acerca da ergonomia. Trad. Izidoro Blikstein. In: _____. *A Ergonomia em Busca de Seus Princípios: debates epistemológicos*. São Paulo, SP: Editora Edgard Blücher, 2004. p. 1-18.

DI FANTI, Maria Da Glória Corrêa. Linguagem e trabalho: diálogo entre a translinguística e a ergologia. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 8, n. 1, p. 309-329, jan./jun., 2012.

DURRIVE, Louis. A Atividade Humana, Simultaneamente Intelectual e Vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília P.; FAÏTA, D. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 45-60.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Mário César. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. *Revista Alethéia (Ulbra)*, Canoas, RS, v. 1, n. 11, p. 71-82, 2000. Disponível em: <http://www.ergopublic.com.br/arquivos/1252856337.07-arquivo.PDF>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 11, n. 1, p. 83-99, 2008. Disponível em: <<http://ergopublic.com.br/arquivos/1252860601.97-arquivo.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____; BARROS, Paloma de Castro da Rocha. Incompatibilidade trabalho prescrito - trabalho real e vivências de prazer-sofrimento dos trabalhadores: um diálogo entre a

ergonomia da atividade e a psicodinâmica do trabalho. *Aletheia (Ulbra)*, Canoas, RS, v. 1, p. 115-128, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.ergopublic.com.br/arquivos/1252861523.51-arquivo.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

FACIN, Débora. Enlaçamento enunciativo de um ritual carnavalesco: cenografia e ethos discursivo em sambas-enredo de escolas de samba do meio-oeste catarinense. 2012, 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo: Passo Fundo, 2012.

FLORES, Valdir do Nascimento. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FREITAS, Ernani Cesar de. Linguagem na atividade de trabalho: éthos discursivo em editoriais de jornal interno de empresa. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 170-197, jul./dez. 2010.

_____. Cultura, linguagem e trabalho: comunicação e discurso nas organizações. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 7, n. 1, p. 104-126 - jan./jun. 2011.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FORD, Henry. Disponível em: <<http://www.historiadaadministracao.com.br/jl/gurus/145-henry-ford>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. [Organização e tradução de Robert Machado]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GINZBURG, Carlo. *Pesquisa sobre Piero*. Barcelona, Muchnik Editores, 1984.

_____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Iverton Gessé Ribeiro. *Práticas discursivas, mulheres e memórias: identidade e manifestações culturais em Nova Prata*. 2015, 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo: Passo Fundo, 2015.

GOMES JÚNIOR, Admardo Bonifácio; SCHWARTZ, Yves. Psicologia, saúde e trabalho: da experiência aos conceitos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 2, p. 345-351, abr./jun. 2014.

GUÉRIN, F. [et. al.] *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. Trad. Giliane M. J. Ingratta, Marcos Maffei. São Paulo: Blucher: Fundação Vanzolini, 2001.

HAUBRICH, Gislene Feiten. *Dos enigmas de “Hefesto”: cultura, comunicação e trabalho na perspectiva dos discursos organizacionais* (200f). Dissertação (Mestrado em Processos e Manifestações Culturais). Feevale: Novo Hamburgo – RS, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.feevale.br/Dissertacao/DissertacaoGisleneHaubrich.pdf>>. Acesso em: 01. abr. 2016.

HOLZ, Edvalter Becker. Dispositivo dinâmico de três polos e metodologia geral em Ciências sociais: discutindo uma analogia. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 155-167, mai./ago. 2013.

MAINGUENEAU, Dominique (1987). *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes; Ed. da Unicamp, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Gênese dos discursos*. Trad. de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____. *Cenas da Enunciação*. Org. Sírio Possenti; Maria Cecília Perez Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____. Discurso e Análise do discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.); Anna Christina Bentes... [et al.]. *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2008d, p. 69-92.

_____. Situação de Enunciação: situação de enunciação e cena de enunciação em Análise do Discurso. In: *Doze Conceitos em Análise do Discurso*. Tradução Adail Sobral et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Discurso e Análise de Discurso*. Tradução Sírio Possenti. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed., 6. reimp. São Paulo: Ática, 2003.

MARX, Karl. *O Capital* (Crítica da economia política). Tradução de P. Singer et al. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. 1. ed., 2. reimp. São Paulo, SP: Editora Martin Claret, 2006.

MÉSZAROS, Ivan. *Educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Classificação Brasileira de Ocupações. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

NOURODINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-e-SILVA, M. C.P.; FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17- 30.

_____. Como conhecer o trabalho quando o trabalho não é mais o trabalho? *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 69-83, 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *A condição dos professores: A condição dos professores recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores*. Genebra: OIT/ Unesco, 1984.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C; *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIFKIN, Jeremy. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. Trad. Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. *Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional Integrada ao ensino médio - 2011-2014*. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2016.

_____. *Regimento Padrão Ensino Médio Politécnico*. Parecer nº310/2012. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_II.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2016.

REBOLO. Flavinês. Do mal-estar docente ao abandono da profissão professor: a história de Estela. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, MS, n. 33, p. 143-163, jan./jul. 2012.

RODRIGUES, José (1983). Educação Politécnica. In: Pereira, Isabel Brasil. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <http://www.midias.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Educacao_Politecnica_.pdf>. Acesso 10 ago. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. A importância de desescolarizar a leitura nas sociedades da informação. In: *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Trad. Valério Campos, Porto Alegre: Artmed, 2007, Cap. 5, p. 91-114.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. *Censo escolar da educação básica*. Disponível em:

<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, n. 7, p. 38-46, jul/dez. 2000.

_____. A abordagem de trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAÏTA, Daniel (Orgs.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Tradução de Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. P. 109-126.

_____. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. Trad. Carlos Osmar Bertero. In: DANIELLOU, François. *A Ergonomia em Busca de Seus Princípios: debates epistemológicos*. São Paulo, SP: Editora Edgard Blücher, 2004. p. 141-180.

_____. Produzir saberes entre aderência e desaderência. *Revista Educação Unisinos*. v. 13, n. 3, p. 264-273, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4959>>. Acesso em: 26 fev. 2016

_____. (Org.). A trama e a Urdidura. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis; *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EDUFF, 2010a. p. 103-109

_____. A experiência é formadora? Tradução Daisy Moreira Cunha. *Revista Educação e Relidade*, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010b.

_____. Trabalho e ergologia. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis; *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EDUFF, 2010c. p. 103-109

_____. O homem, o mercado e a cidade. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis; *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EDUFF, 2010d, p. 247-273.

_____. Conceituando o Trabalho, o Visível e o Invisível. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011.

_____. Histórico e conceitos da ergologia: entrevista com Yves Schwartz. *Revista Reflexão & Ação*, vol. 21, n. 1, p. 327-340, 2013.

_____. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul.-set. 2014.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). Técnicas e competências. In: _____; *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de E. Santos. Niterói: EDUFF, 2010a. p. 85-102.

_____. Trabalho e uso de si. In: _____; *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de E. Santos. Niterói: EDUFF, 2010b. p. 189-246.

SENNET, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Trad. Marcos Santarrita. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAÏTA, Daniel (Orgs.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Tradução de Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

_____. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

_____. Atividade de Linguagem, Atividade de Trabalho: Encontro de Múltiplos Saberes. *Revista Intercâmbio*, volume XVIII: p. 1-21, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3549/2317>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____; ROCHA, Décio. *Por que ler gênese dos discursos?: Resenha de “Gênese dos discursos”, de Dominique Maingueneau*. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <[\[www.revel.inf.br\]](http://www.revel.inf.br)>. Acesso em: 29. Jun. 2016.

SZNELWAR, Laerte Idal. Alain Wisner: o desenvolvimento da ergonomia e do pensamento sobre o « trabalhar », *Travailler*, 1/2006 (n° 15), p. 55-70: Disponível em: <www.cairn.info/revue-travailler-2006-1-page-55.htm> Acesso em: 29 mai. 2016.

TAYLOR, Frederick. W. *Princípios de Administração Científica*. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TERSAC, Gilbert de; MAGGI, Bruno. O trabalho e a abordagem ergonômica. Trad. Isabella Francisca Freitas Gouveia de Vasconcelos; Leila Nadim Zidan; Márcia Waks Rosenfeld Sznelwar; Maria José Tonelli. In: DANIELLOU, François. *A Ergonomia em Busca de Seus Princípios: debates epistemológicos*. São Paulo, SP: Editora Edgard Blücher, 2004. p. 79-104.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social, crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR On line*, Campinas, SP, número especial, p. 93-113, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07-38e.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

WISNER, Alain. Questões epistemológicas em Ergonomia e em análise do trabalho. In: DANIELLOU, F. *A Ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blücher, 2004. p. 29-56

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, _____,
 _____ *anos*, _____, _____, *residente e*
domiciliado à _____, **RG**
 _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **Tecituras docentes: no fio da meada o ethos emana as renormatizações e dramáticas do uso de si**, cujos objetivos são: analisar a cenografia e o ethos discursivo que emanam da atividade docente, bem como as marcas discursivas inferidas das renormatizações e a dramática do uso de si para descortinar como ocorre a desneutralização com o meio.

Mais especificamente, identificar a semântica global - cenografia e o ethos discursivo - na atividade docente, bem como suas marcas modalizadoras, para reflexionar sobre a importância do ethos discursivo projetado e sua influência no sujeito do trabalho; bem como averiguar as dramáticas do uso de si no trabalho, bem como são operadas as reconfigurações das entidades coletivas instauradas no ethos discursivo docente; além de investigar como são geridas as variabilidades – humanas e técnicas - na atividade docente, através dos discursivos produzidos numa cenografia ímpar, evidenciando assim os saberes instituídos e investidos.

A minha participação no referido estudo será no sentido de **realizar uma entrevista sobre meu procedimento didático** no Ensino Médio Politécnico – (Renormatizações), da Rede Estadual de Ensino da 14ª CRE – Santo Ângelo. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: *inferir os benefícios que esta nova modalidade educacional proporciona a alunos e professores da Rede Pública estadual do Rio Grande do Sul; antever como os saberes instituídos (que eu possuo), são passados (investidos) em dada cenografia (contexto escolar); como trabalho as normas técnicas (Registro Um), a fim de adaptá-las ao contexto de meu aluno (Registro dois) com a finalidade de que ele se aproprie do conhecimento nele investido.*

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, posso me *confrontar com uma realidade inóspita, de que meus saberes não estão atingindo meu público da maneira esperada; que o Ensino Médio Politécnico não abarca toda a rede de conhecimentos necessários para o mundo do trabalho moderno.*

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, **será mantido em sigilo**.

Também fui informado de que posso **me recusar a participar do estudo**, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos que são: participar de algumas perguntas da entrevista e/ou abandonar a entrevista se me sentir desconfortável com as perguntas.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são **TANISE CORRÊA DOS SANTOS e ERNANI CÉSAR DE FREITAS**, *mestranda pela Universidade de Passo Fundo e Orientador desta respectiva Instituição*, e com eles poderei manter contato pelos telefones (55) 9949-9534, e (54) 3316-8100.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o **livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências**, enfim, tudo o que eu queira saber *antes, durante e depois* da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor aqui mencionado, e compreendido a **natureza e o objetivo** do já referido estudo, manifesto **MEU LIVRE CONSENTIMENTO** em participar, estando totalmente ciente de que **não há nenhum valor econômico**, a receber ou a pagar, por minha participação. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para (54) 3316-8100 ou mandar um *e-mail* para ppg1letras@upf.br.

Santo Ângelo, ____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura dos pesquisadores responsáveis

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS

1. Por que ser professor e a opção pelo Ensino Médio? Você já trabalhava com Ensino Médio antes da implantação do sistema Politécnico? Há diferenças entre esses sistemas?

2. Como você prepara e desenvolve suas aulas para o Ensino Médio Politécnico? Pensa em conteúdos, sua relevância, uso do livro didático? Quais são as dificuldades encontradas em termos de trabalho docente e preparação de conteúdos?

3. Todos alunos participam ativamente? Se não, qual a sua atitude frente a isso?

4. O que você destacaria como importante ao trabalhar seus alunos visando as diretrizes da politecnia? Como se dá esta seleção de conteúdos?

5. Um professor trabalha muitas vezes com turmas diversas. Como você faz para organizar seus conhecimentos e passar para seus educandos? Há diversificação na metodologia de classe para classe?

6. O Ensino Médio Politécnico trouxe uma carga horária diferenciada, para que outras áreas do conhecimento possam ser contempladas. Como você vê isso frente aos conteúdos que precisam ser trabalhados por conta de vestibular e ENEM?

7. Você usa algum mecanismo (críticas dos educandos, relato de experiências) para regular de modo crítico o desenvolvimento de suas aulas? Se sim, se que modo é feito? E se não o faz, por quê?

8. Uma das justificativas para a implantação do Ensino Médio Politécnico é a de que haja a “...necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea...” isso também se aplica ao trabalho do docente. O que é o trabalho docente, e como ele se organiza? Quais são as implicações necessárias para o desenvolvimento dessa atividade?

9. Na proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico, prevê-se formação contínua para os profissionais que atuam nas escolas. Isso ocorre? Se não, como você lida com as dúvidas pertinentes à avaliações, conceitos, seminários...?

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

LCW – EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Por que ser professor e a opção pelo Ensino Médio?

Na verdade eu fiz o concurso na época e (+) pra trabalhar, na verdade pra trabalhar, abriu o concurso e eu fiz sem (+) sem vamos supor, preparo, porque a diferença dos conteúdos ali, deveria ser, é, mas foi pra trabalhar, por necessidade.

Você já trabalhava com Ensino Médio antes da implantação do sistema Politécnico? Há diferenças entre esses sistemas?

Sim. Na educação física? Eu tentei no 1º ano (+) acho que as coisas, pelo menos aqui na escola, tava mais organizada, mais cobrado (+) e as turmas também, depois foi voltando ao normal, hoje eu já não noto mais a diferença.

2. Como você prepara e desenvolve suas aulas para o Ensino Médio Politécnico? Pensa em conteúdos, sua relevância, uso do livro didático? Quais são as dificuldades encontradas em termos de trabalho docente e preparação de conteúdos?

Preparar... sim eu tento... e (+) 1º ano aqui na escola são de comunidades diferentes, esse ano em particular, pequena, já teve turmas bem maiores, (+) mas primeiro adaptar eles e eles irem conhecendo a individualidade e depois ir cobrando, (+) mesmo assim, esse 1º ano muita dificuldade (+).

No meu preparo, no meu conteúdo eles veem no 1º ano com uma revisão de fundamentos de que desperte neles o gosto pela prática esportiva.

3. Todos alunos participam ativamente? Se não, qual a sua atitude frente a isso?

Sim, eles participam porque a escola do interior... eles participam, mas com muita dificuldade, uma dificuldade, uma dificuldade, uma dificuldade berrante de uns 10 anos (+) atrás.

4. O que você destacaria como importante ao trabalhar seus alunos visando as diretrizes da politecnia? Como se dá esta seleção de conteúdos?

Eu acho que assim: a tomada de iniciativa deles, ahn (+) eles buscar, sabe? Ter consciência do que eles tão fazendo aqui, que eles vão aprender e que isso vai ajudar no trabalho também.

(interferência)

Porque eles tem muita dificuldade dessa iniciativa tem essa preocupação de eles valorizar sim, a participação deles é importante na educação física, eles, (+) resume-se em bola, eles não tem, não tem assim que (+) é alunos, estão aprendendo a cada momento, a cada passe eles estão colaborando com alguém, isso são valores (+).

5. Um professor trabalha muitas vezes com turmas diversas. Como você faz para organizar seus conhecimentos e passar para seus educandos? Há diversificação na metodologia de classe para classe?

Não respondida.

6. O Ensino Médio Politécnico trouxe uma carga horária diferenciada, para que outras áreas do conhecimento possam ser contempladas. Como você vê isso frente aos conteúdos que precisam ser trabalhados por conta de vestibular e ENEM?

Bo:m, eu acho interessante, eu achei muito interessante. Eu acho que pra nós entrou muita informação, muito conhecimento, e na verdade eles preferem a prática, entre aspas, porque o celular atrapalhou muito. Na verdade se tu deixar eles ligam e querem aqui também, ficar, no celular. Eles dão a tentada, mas com o politécnico, eu profe tive também, aquele primeiro ano, por exemplo, buscar teoria para encaixar, coisa que eu não/ em escola pública eu não tinha.

7. Você usa algum mecanismo (críticas dos educandos, relato de experiências) para regular de modo crítico o desenvolvimento de suas aulas? Se sim, se que modo é feito? E se não o faz, por quê?

Uma autoavaliação? Eu faço perguntas, se tem alguma sugestão, ahn (+), eu dou a oportunidade de eles falar, de eles ahn (+) participar, de eles opinar ahn (+) de eles opinar, ahn (+) certas modalidades que a gente tem (+). Expõe o que a escola oferece, também dou oportunidade de algo que possa vivenciar em grupo, dou esse ano principalmente por causa dos jogos olímpicos. Então:, algo que a escola tenta buscar, algo diferente, mesmo que eu tenha que buscar de sola, senão eles assim (2,5) a contrapartida é difícil.

8. Uma das justificativas para a implantação do Ensino Médio Politécnico é a de que haja a “...necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea...” isso também se aplica ao trabalho do docente. O que é o trabalho docente, e como ele se organiza? Quais são as implicações necessárias para o desenvolvimento dessa atividade?

Buscar teoria, buscar muito, muito conhecimento e aliar à tecnologia. Eu (+) eu já tô saindo, tô com uma matrícula, já me aposentei, mas eu vejo assim: que tem que tar muito inconformado, muito atualizado, buscando sempre, eu acho que todo dia é um aprendizado. (3,0) eu sou dessa opinião, mas dependendo das pessoas que tão da forma como chega isso, sabe? Parece que tem anos que rende, e tem outros anos que a forma vem muito imposta, vem muita sobrecarga, muda governo, muda a educação (+). Não deveria ser, a educação tinha que ser a ponte, a oportunidade (+), todo esse aprendizado a cada governo troca tudo de novo, esse é o problema da educação: política – eles mudam quando querem e daí vão perdendo crédito.

9. Na proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico, prevê-se formação contínua para os profissionais que atuam nas escolas. Isso ocorre? Se não, como você lida com as dúvidas pertinentes à avaliações, conceitos, seminários...?

Ocorre. Ocorre mas:: assim: a gente tem necessidade da prática, ela tá muito distante da sala de aula, sabe? Porque na verdade a teoria ajuda, ajuda sim, mas deveria ser organizado de acordo com as disciplinas ou por área (3,0). Ela ocorre só ela não é bem vista dependendo do governo, dependendo na-na-na (3,0) não tão se doando mais como deveria.

DGR – INGLÊS

1- Por que ser professor e a opção pelo Ensino Médio?

Bo:m, ser professor, na minha, na minha escolha não foi pela profissão, foi pelo conteúdo, pela disciplina que eu queria estudar, que eu gostava na disciplina escolar, que eu gostava, então da área de linguagens, inglês, ‘português e na literatura eu não optei’ pela disciplina.

Você já trabalhava com Ensino Médio antes da implantação do sistema Politécnico? Há diferenças entre esses sistemas?

Sim, trabalhei antes do politécnico. Olha, na prática a única diferença que eu consigo ver é a forma de avaliação, e:, parece que ficou mais:, digamos não só aquela questão do aluno como reprodutor, mas o aluno como um todo, né? Precisamos avaliar ele, como na integralidade dele, não só nas avaliações, mas tentar despertar nele que ele possa ahn, ser mais protagonista, pra que ele possa agir mais.

2. Como você prepara e desenvolve suas aulas para o Ensino Médio Politécnico?

Pensa em conteúdos, sua relevância, uso do livro didático?

Bom, a preparação dos conteúdos (+) eu uso livro, eu penso sempre também no conteúdo, mas penso sempre também, no que, naquele conteúdo é importante para a vida dele, no contexto que ele tá inserido no dia a dia; também pensando no trabalho, pensando também na universidade, que não pode só pensar também que todos alunos vão, então tem que pensar no contexto geral.

Quais são as dificuldades encontradas em termos de trabalho docente e preparação de conteúdos?

É a dificuldade (+) é que às vezes a gente fica naquele impasse: tu não sabe se você está pecando por deixar de, de, quem sabe o aluno ficar indo pra universidade com mais conteúdo, pro vestibular (+) e às vezes tu tá deixando um pouco vago (+) é quem sabe é quem sabe deixando um pouco vago ou não (+), mas o objetivo é que ele aprenda pra saber o máximo.

3. Todos alunos participam ativamente? Se não, qual a sua atitude frente a isso?

Não. Nem todos alunos participam ativamente das aulas e a gente tem que tentar mostrar a eles a importância daquela aula pra vida deles. Pro futuro, né? Independente de qual futuro ele vá escolher, que ele vai trabalhar aqui no interior, se ele vai querer ir pra universidade, pra um curso técnico, trabalhar numa empresa, na verdade dessa forma, pra que eles consigam entender a importância.

4. O que você destacaria como importante ao trabalhar seus alunos visando as diretrizes da politecnia? Como se dá esta seleção de conteúdos?

Em conteúdos? Ah, sim! É que eles têm que ter o mínimo, né? De conhecimento em relação às tecnologias, a escrita, em relação a postura também (+) diante do outro, saber, saber se portar, saber, educação também, porque todas as disciplinas nós encontramos o

respeito com o outro, o respeito com o ambiente também. Uma postura crítica, uma postura de amor ao próximo. Tudo isso dentro do conteúdo a gente tem que tentar trabalhar, questão de respeito educação, valores: é isso.

5. Um professor trabalha muitas vezes com turmas diversas. Como você faz para organizar seus conhecimentos e passar para seus educandos?

É, é bem (4,0) no meu caso eu trabalho com todos os anos. E às vezes eu vejo que, às vezes eu perco, como eu trabalhei muito tempo com o ensino médio é diferente trabalhar com o ensino fundamental, que às vezes eu vejo que eu tô muito distante, ou que eu deixo eles. Eu tenho que tá 'ali', avaliando o fundamental, digamos assim, uma certa exigência maior.

Há diversificação na metodologia de classe para classe?

É, é tem que diversificar também, tem metodologia que não dá certo, às vezes não dá certo com uma turma e com a outra, o mesmo nível (médio) dá certo, ou atividades que não dá certo com uma turma, com a outra dá.

6- O Ensino Médio Politécnico trouxe uma carga horária diferenciada, para que outras áreas do conhecimento possam ser contempladas. Como você vê isso frente aos conteúdos que precisam ser trabalhados por conta de vestibular e ENEM?

Olha [...] a proposta em si, é uma proposta, eu acho uma proposta interessante, a proposta de trabalhar com projetos, porque realmente o aluno, como ele escolhe, aqui pelo menos na escola eles escolhem, tem escolas que induzem o tema do projeto, como eles escolhem, ahn, é pra que eles possam né, ser como a proposta quer protagonista, que eles consigam fazer relação dos conteúdos, fazer interdisciplinaridade com o projeto, ahn [...]

Como que tu vê isso frente ao ENEM e vestibular?

Sim, a proposta então como eu tava falando é interessante, com relação ao Enemeu acho que de certa forma a proposta inicial era pra trabalhar interdisciplinar, MAS muitos professores não conseguem, ahn, se encaixar, digamos assim, se encaixar nos projetos e eles acabam trabalhando separadamente, então eles estão trabalhando muitas vezes o conteúdo deles isolado e fazer a interdisciplinaridade fazer com que eles fazem, aquele conteúdo que eles estão trabalhando, aquele conteúdo geralmente pro vestibular e do Enem, para que eles possam se integrar, eu acho que teria que ser a proposta reformulada e que teria que o aluno ser, ser preparados para o Enem e Vestibular, mas também teria que ter uma, uma orientação a mais com relação aos projetos, eu acho que também é de grande valia as aulas de seminário porque eles preparam os alunos pra ter mais autonomia, o que ele quer pesquisar, tem que correr atrás, tem que ter, ser protagonista como você já falou, pensar e coisas diferenciadas,

pra fazer que nem aqui na escola a gente trabalha isso, fazer trabalho interdisciplinar diferenciado, envolvendo as turmas, fazer ahn, não só a questão do referencial bibliográfico, tem que ir além.

6. Você usa algum mecanismo (críticas dos educandos, relato de experiências) para regular de modo crítico o desenvolvimento de suas aulas? Se sim, se que modo é feito? E se não o faz, por quê?

Ahn, não [...] na verdade crítica assim não, eu procuro construir com eles: “pessoal atividade tem que fazer isso, o que vocês acham? Vamos fazer de tal forma ou tal forma?” mas uma crítica realmente (pensativa).

Mas você pede opinião?

Sim, mas a crítica realmente não, não sei porque que eu não faço, nunca me passou assim pela cabeça, uma crítica é uma situação bem interessante, até pra gente avaliar [...], se bem que às vezes eles falam alguma coisinha: “não então tá, vocês têm razão”, trocamos, conversamos paramos, conversamos, no momento que eles deixam uma coisinha no ar, e daí eu coloco o meu ponto de vista, eles colocam o deles e tentar conciliar, e também às vezes nós não podemos deixar, porque por eles, eles querem as coisas do jeito que eles querem, tem que ponderar: “não, então vamos conversar, mas assim a aula de hoje vai ser assim”, mas coisas assim que eles falam, uma crítica algum pedido, aí nós fazemos alguma escolha.

7. Uma das justificativas para a implantação do Ensino Médio Politécnico é a de que haja a “...necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea...” isso também se aplica ao trabalho do docente. O que é o trabalho docente, e como ele se organiza? Quais são as implicações necessárias para o desenvolvimento dessa atividade?

Bom, o trabalho docente, o que é que é o trabalho docente? Eu acredito que é ter a responsabilidade de saber que você tá formando cidadãos tá formando pra atuarem no mercado de trabalho, como eu digo para eles, né, às vezes eu brinco: “ai meu Deus!” Quando eles vão pra interpretar, não liam direto, pra interpretar o português, “eu não quero chegar um dia, bem velhinha numa farmácia entregar uma receita e que vocês desatentos AH! digam remédio tal e me deem remédio errado”, brincava com eles, eu acho que e esta responsabilidade né? Formar para que possam ter o melhor para o mundo, possam ahn, ser pessoas competentes no que eles escolher pra fazer independente da profissão como eu digo

pra eles, não queremos formar só pessoas pra vestibular, pessoas que (+) objetivam AH, vestibular, isso é importante pra vestibular, não, tento colocar pra eles importante pra quê? Às vezes eles também questionam, porque é importante, é importante né, até na profissão, tem uns que falam “profe, pra que que eu preciso aprender se eu quero ficar aqui na lavoura? Quero trabalhar na lavoura!” daí nós conversamos a importância de você ser o melhor naquilo que você vai fazer, então formar pessoas capacitadas para, acho que esse é o trabalho docente, para que formar pessoas capacitadas, para viver (+) pra fazer o melhor, independente da escolha que eles fizerem.

E como isso se organiza?

Então, o que eu falei, se organiza com conversa, com diálogo, com preocupação, procurar adaptar em relação aos conteúdos, em conteúdo que não parece ser tão relevante, tentar trabalhar num texto que chame a atenção deles, alguma coisa nesse sentido.

9 - Na proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico, prevê-se formação contínua para os profissionais que atuam nas escolas. Isso ocorre? Se não, como você lida com as dúvidas pertinentes à avaliações, conceitos, seminários...?

Isso realmente é um problema, (suspira) um grande problema. Não ocorre e muitas vezes desmotiva. É estranho porque às vezes você não sabe, ainda mais as aulas de seminário também né, porque você não sabe onde tá indo, tem momentos que a turma não tá correspondendo e tu não tem como buscar sozinho né, alternativas, ahn, atividades diferenciadas, coisas pra envolver a turma, né? esta formação continuada, ela realmente falta até porque a proposta é uma proposta diferenciada, é uma proposta que desde o princípio não se teve muita segurança, nós não temos muita segurança para saber o que realmente o que tem que ser trabalhado né, porque foi colocado “professor não tem CERTO, nas aulas de seminário”, (4,0) então assim, eu converso com os professores de várias, não tem certo e não tem errado, tem que desenvolver o projeto, mas não tem o modelo pronto converso com professores de várias escolas, e lá cada escola faz uma coisa [...]

S.M.B. - PORTUGUÊS, LITERATURA E REDAÇÃO

1- Por que ser professor e a opção pelo Ensino Médio? Você já trabalhava com Ensino Médio antes da implantação do sistema Politécnico? Há diferenças entre esses sistemas?

NÃO. Eu trabalhava com Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Politécnico eu nunca trabalhei, tá?

2- Como você prepara e desenvolve suas aulas para o Ensino Médio Politécnico? Pensa em conteúdos, sua relevância, uso do livro didático? Quais são as dificuldades encontradas em termos de trabalho docente e preparação de conteúdos?

Não, não até porque eu tenho experiência em sala de aula né? Trabalhar no Núcleo de Jovens e Adultos me possibilitou essa dinâmica, porque lá a gente atende alunos de primeiro, segundo e terceiros anos ao mesmo tempo e às vezes no mesmo espaço de tempo, então [...] o que trabalhar, como trabalhar, até pelo tempo de magistério que eu tenho né? Eu trabalho Língua Portuguesa e Língua Portuguesa só, é fundamental, então não tem um objetivo específico para tal profissão. Língua Portuguesa é fundamental para qualquer profissão né? Eu acho que falar bem é um cartão de visita pra qualquer pessoa que vá se apresentar para um trabalho é fundamental. Língua Portuguesa tem uma aplicabilidade, ela entra em todas as áreas de , do conhecimento. É importante.

3- Todos alunos participam ativamente? Se não, qual a sua atitude frente a isso?

Bom, por incrível que pareça eu uso carimbos, é uma coisa bem infantil até, mas são carimbos diferenciados, com carinhas com instrução de coração, de beijinho, e os alunos de Ensino Médio eles fazem fila pra ganhar o carimbo no caderno, por incrível que pareça, mas é uma técnica que dá bem, se durante o semestre eles tiverem todos carimbos eles tem a pontuação né? Tem que ter um carimbo por aula, então foi a maneira que eu encontrei de conseguir a atenção deles. Eles acham bonito o caderno com carimbo, quando eu não tenho o carimbo eu coloco um visto com carinha, carinha feliz, é uma coisa de magistério, no normal, mas que é uma coisa que [...], é uma forma de chamar a atenção dos alunos. Eu não tenho o que dizer, todos fazem, não aceito que não façam, o primeiro dia de aula eu disse “têm coisas que eu não aceito que não façam, e uma coisa é o fazer em aula”, eles não vão ficar na sala

sem fazer nada, e o carimbo é o compromisso que eu tenho com eles e eles assumem comigo, eu não tenho vergonha disso, é uma coisa totalmente infantil, mas bem interessante.

4- O que você destacaria como importante ao trabalhar seus alunos visando as diretrizes da politecnia? Como se dá esta seleção de conteúdos?

Sempre tem o que é mais relevante, ahn, por exemplo, quando vai trabalhar a redação, a gente trabalha todos os tipos de redação, mas a dissertação a gente foca mais até pela questão do Enem né? Porque o Enem possibilita que os nossos alunos de escola pública tenham uma vaga na universidade, nós temos que direcioná-los para aquilo que é mais importante, então, quando se trabalha a dissertação, tem conteúdos que são fundamentais né? A colocação pronominal, ahn, a concordância nominal, a concordância verbal, a coesão, a coerência, porque eles precisam, então eu trabalho, mas sempre aliado à produção textual, ela é fundamental senão o aluno vai ter essa dificuldade pra [...] nessa [...] nessa (+) /.

5- Um professor trabalha muitas vezes com turmas diversas. Como você faz para organizar seus conhecimentos e passar para seus educandos? Há diversificação na metodologia de classe para classe?

Ai, eu acho que assim, tem que ter uma visão crítica né? Da realidade não tem que trabalhar essa criticidade acho que tem que fazer uma leitura do mundo, (+) né? Tu prepara eles pro trabalho, principalmente interpretar né, vê o que tão lendo, tão ouvindo né? Ahn, [...] Muitas vezes por face, Facebook que eles adoram né? Tem notícias que eles leem e às vezes nem são verdadeiras né? Saber selecionar, eu acho que é importante essa, essa, ser crítica né? Que é uma forma crítica, uma visão crítica do mundo que eles vivem. Mas assim, especificamente pro trabalho x ou y, não existe um politécnico que trabalhe, prepare eles pra sair com uma profissão [...] não é técnico em nada, é técnico em ser cidadão por exemplo, ah? Eu acho que tem que trabalhar isso: um cidadão consciente, crítico, isso aí.

Como você faz para organizar seus conhecimentos e passar para seus educandos?

Bom, primeiro que cada classe tem m conteúdo x né? Pré-requisitos, eu sempre procuro ver onde que tá as lacunas, que os alunos eles trazem lacunas né? Até porque a avaliação o aluno aprova, às vezes, tendo cinquenta por cento do conhecimento, naquilo que você trabalhou durante trimestre, durante o ano. Ele vai pra série seguinte com defasagem de cinquenta por cento, às vezes sessenta por cento, quarenta por cento ele não dominou, mas ele aprovou, então eu penso que eu procuro prestar atenção aonde que tá, aonde que ele parou né? Preciso voltar lá, se eu não trabalhar aquele pré-requisito, eu não consigo que ele aprenda, ele

vai continuar tendo aquela dificuldade, eu pelo menos faço assim. De que forma eu faço isso? Vou fazendo uma atividade, uma atividade escrita, até oral né e me situando, aquele diagnóstico né? Eu sou muito do diagnóstico, eu preciso ter conhecimento daonde o aluno parou pra dali a gente dar uma, dar um segmento né?

6- O Ensino Médio Politécnico trouxe uma carga horária diferenciada, para que outras áreas do conhecimento possam ser contempladas. Como você vê isso frente aos conteúdos que precisam ser trabalhados por conta de vestibular e ENEM?

Bom, eu nunca trabalhei com seminário, até porque eu te disse, que é o primeiro ano que eu trabalho COM o Ensino Médio Politécnico, né? Sempre fui contrária a esse Ensino Médio Politécnico, AO seminário também, porque o seminário na verdade, o aluno tem que ELE procurar, pesquisar em cima de uma, de uma dúvida, que ele tenha uma vontade de conhecer, e infelizmente nossos alunos, eles não querem conhecer nada. Não sei como é aqui na escola, o professor que trabalha em seminário ele, eu sou nova aqui, eu sou nova, não apresentaram nada do trabalho né? Tem alguns trabalhos, algumas escolas que é bem interessante o trabalho que eles fazem, que eles apresentam, agora tem escolas que a gente sabe, a gente ouve falar, que é uma perda de tempo [...] copia e cola da Internet e apresenta, entendeu? Ah, não conheço o trabalho aqui, tô falando dessa escola de maneira nenhuma, nem gostaria, mas é que eu trabalho em outras escolas e conheço o círculo de alunos né? Tem escolas que fazem um excelente trabalho em relação a isso, outras não. Que o aluno ele é, ele é, ele tem que ser cutucado, né, pra produzir alguma coisa e não vale nota como o seminário não vale, não reprova, pelo que eu sei, pelo menos ahh, é bastante diferente né? Não sei, acho que eu vou deixar a desejar nessa resposta. Eu não sei assim, eu nunca trabalhei.

7- Você usa algum mecanismo (críticas dos educandos, relato de experiências) para regular de modo crítico o desenvolvimento de suas aulas? Se sim, se que modo é feito? E se não o faz, por quê?

Meu fazer docente? Eu sou preocupada, pensando [...] até porque a gente não é dono da verdade né? A gente procura acertar, mas às vezes erra, e eu faço uma análise crítica do meu trabalho, assim tipo: que que foi que, principalmente quando faço uma avaliação, né? Então, o meu sentimento da avaliação eu não tô avaliando pra simplesmente dar uma nota pro meu aluno, eu tô avaliando pra ver se aquilo que eu ensinei ele realmente aprendeu, então aí que entra a minha avaliação né? Embora os alunos às vezes não queiram, não têm muita vontade

de estudar, mas pelo menos aquilo que a gente faça pra eles, alguma coisa eles tem que [...] A resposta tem que ser favorável, em cima disso eu faço a minha crítica.

8- Uma das justificativas para a implantação do Ensino Médio Politécnico é a de que haja a “...necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea...” isso também se aplica ao trabalho do docente. O que é o trabalho docente, e como ele se organiza? Quais são as implicações necessárias para o desenvolvimento dessa atividade?

Ah, eles estão sempre usando a tecnologia, às vezes eles dominam muito mais que a gente né? O professor hoje ele, ele não tem muitos curso de tecnologias e eu vou dizer a verdade, eu sei dominar, eu uso o computador, eu entro nas [...] eu uso a tecnologia, mas eu não sou assim, eu tenho muita dificuldade, eu não consigo né, não consigo né trabalhar, eu nunca fiz curso, saber mexer de procurar fazer, mas eu acho que é importante, a gente entender o porquê a gente tá no século XXI né? A gente tem que acompanhar, ao aluno tá aí, tá inserido nisso aí e aí eu acho que dentro disso, até porque qualquer toque ele encontra o conhecimento né? Eu acho que a nossa avaliação ela tem que ser mas diferenciada, não pode ser em cima da decoreba né? Ele tem que procurar, saber procurar onde que ele vai achar as respostas e a tecnologia permite isso, né? Tem quem faça, ti Tio Google como eu digo (risos), então nisso eu acho que a escola tem que mudar um pouquinho a forma de cobrança dos alunos, a forma da avaliação, até por que né?

9- Na proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico, prevê-se formação contínua para os profissionais que atuam nas escolas. Isso ocorre? Se não, como você lida com as dúvidas pertinentes à avaliações, conceitos, seminários...?

Eu tô dizendo que eu sou nova no ensino politécnico, mas eu não tive esse ano ainda não, vai ter dois dias de formação agora, antes do recesso de julho, não sei se vai valer pra mim alguma coisa, espero né?

CUL – ESPANHOL

1. Por que ser professor e a opção pelo Ensino Médio? Você já trabalhava com Ensino Médio antes da implantação do sistema Politécnico? Há diferenças entre esses sistemas?

Ah, ser professor pra passar experiências que a gente tem como pessoas, pra ensinar o conteúdo, para que eles possam melhorar como pessoas. Até não, trabalhava sim com o Ensino Médio, tem diferença. [...] ah, diminuiu a carga horária de alguns componentes curriculares né? Ah, eles foram mais colocados pra pesquisa, só não tem, não tem como ensinar isso para os alunos (+) uma metodologia, a gente não foi preparado pra isso né? Como ensinar eles se às vezes a gente teve uma base muito fraca pra fazer isso né? E fazer adolescente entenderem como fazer ‘pesquisa’. Não tem, creio que [...] não sei se foi atingido o objetivo, mas eu vejo a diferença entre os alunos.

2. Como você prepara e desenvolve suas aulas para o Ensino Médio Politécnico? Pensa em conteúdos, sua relevância, uso do livro didático? Quais são as dificuldades encontradas em termos de trabalho docente e preparação de conteúdos?

Como que eu preparo as aulas? Eu tento levar em conta o que eles poderiam usar na vida e no futuro, no trabalho, algumas reflexões; o material, os livros, não pode-se usar muita coisa, porque ele é com outro enfoque que não o politécnico, né? Ele é conteudista e a gente tem que desenvolver habilidades neles e muita dificuldade em encontrar como fazer essa maneira diferentes, deles serem mais agentes do conhecimento deles, se eles não têm base pra isso né? Se eles não tem uma base como começar, tem que pegar e fazer tudo, é isso, isso e isso, e eles só escrever né? O aluno não é, ele não tá sendo um agente do próprio conhecimento.

3. Todos alunos participam ativamente? Se não, qual a sua atitude frente a isso?

Não participam, não participam ativamente. Como que eu faço? Eu tento mostrar pra que que eu estou fazendo, o que que vai envolver ele e pra que que ele pode usar isso, só que muitos não enxergam sentido e não participam, não fazem e não interagem [...] não, não fazem nada. É um novo padrão de jovem que tá surgindo: jovem que não pensa, que não quer

fazer, o jovem que quer receber tudo pronto, o jovem que não quer ser transformado do seu futuro.

4. O que você destacaria como importante ao trabalhar seus alunos visando as diretrizes da politecnia? Como se dá esta seleção de conteúdos?

Pra selecionar pra juntar eles por área até hoje não foi possível né? Eu creio que pra poder fazer isso teria que se juntar todos os professores, ter um planejamento, ter muitas horas de planejamento que decidissem assim: “oh, esse mês vamos trabalhar com água” e o que cada um pode fazer com esse tema. Só que teria que ser um planejamento semanal, com todos os professores da área, o que não é possível, um professor que trabalha em quatro escolas, não tem como estar uma hora aqui, uma manhã tá aqui e outra não estrá mais[...] (0,5) Como que eu faço essa seleção? Para tentar englobar [...] eu trabalho o que eu acho, não tem como não te dá nenhuma base técnica de como planejar, nem fazer, nem prática, nem ninguém sabe onde vai, sabe onde tem, eu acho que é só como a gente acha que é, na verdade nada mudou.

5. Um professor trabalha muitas vezes com turmas diversas. Como você faz para organizar seus conhecimentos e passar para seus educandos? Há diversificação na metodologia de classe para classe?

Ah! Diversifico sim, tem atividades que eu não consigo com uma turma que é menos imatura, uma outra que é mais madura consigo fazer, seleciono os conteúdos pela necessidade, que eu vejo que talvez eles precisem trabalhar né? Por exemplo na área da comunicação, eu acho que eles tem que se desenvolver falar mais, aí eu procuro fazer uma atividade, “nessa turma desenvolver a fala [...] essa turma já participa demais [...]”; fazer uma coisa mais prática, então fazer uma coisa que não seja pra eles se expor, um, um trabalho, uma coisa assim não [...] aí eu tento fazer um trabalho que não leve em conta as habilidades deles que não atrapalhe, mas também que possa auxiliar eles [...] na verdade é muito complicado, a gente não tem daonde tirar muitas coisas né? E aí tu acaba fazendo o que tu acha é bem desnorteado, tu não sabe nem o que que a outra tá trabalhando, a outra profe por exemplo, para casar as informações então tu organiza e leva em conta o gênero da turma ou o que tu mais precisa, o que mais querem saber, o que raramente acontece né? E aí a gente trabalha do jeito que vai dando né?

6. O Ensino Médio Politécnico trouxe uma carga horária diferenciada, para que outras áreas do conhecimento possam ser contempladas. Como você vê isso frente aos conteúdos que precisam ser trabalhados por conta de vestibular e ENEM?

Eu vejo negativamente, negativamente, eles deveriam não ter diminuído o que já tinha e sim ter aumentado de outra maneira né? Por exemplo, vou, eu trabalho na área das Linguagens, diminuiu Português. Como que vão diminuir Português? Não tem como! Deveria ter aumentado! Deveriam ter colocado redação, ter alguma coisa mais específica e mais uma pesquisa, deveria ter aumentado a carga horária e não diminuído né? Não diminuir algumas coisas básicas, na minha visão, eles deveriam ter [...] como é que vão passar num vestibular? Como que vai ter uma base, por exemplo, de Espanhol tendo um período semanal, impossível! Vai ter que fazer um cursinho, uma coisa básica, na minha visão, eles não deveriam ter diminuído e sim aumentado a carga horária, pra trabalhar então o dia inteiro, todos os dia [...] Não sei, ter pensado alguma coisa diferente, mas não diminuir as coisas básicas e aí o aluno no tá preparado para encarar m vestibular né? Um Enem? Um nada, nem nada, é isso aí.

7. Você usa algum mecanismo (críticas dos educandos, relato de experiências) para regular de modo crítico o desenvolvimento de suas aulas? Se sim, se que modo é feito? E se não o faz, por quê?

Sim, falo uma autoavaliação, tem que fazer uma autoavaliação, daí eles avaliam eles, como agente, eles avaliam o professor, a metodologia que eu estou usando e como que eles gostariam que fosse. Eu tento fazer isso verbal e também escrito, no final da prova que eles possam colocar a opinião deles, tento fazer.

8. Uma das justificativas para a implantação do Ensino Médio Politécnico é a de que haja a “...necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea...” isso também se aplica ao trabalho do docente. O que é o trabalho docente, e como ele se organiza? Quais são as implicações necessárias para o desenvolvimento dessa atividade?

Pra ser docente tu tem que dominar a tecnologia é primordial, tem que ser uma gente pesquisador sempre, tu tem que tá indo em tudo que é curso, tentando um, PRA MIM, PRA MIM, seria o ideal, uma pessoa que procura em tudo, sabe de tudo sabe de todos os assuntos,

pra poder ser um professor politécnico [...] poli é muito! Tem que saber de tudo muito o que é impossível né: a gente não tem condições físicas, financeiras, não tem como! E pra mim tu tem que viver só pra dar aula, tu tem que ter uma outra vida, porque do jeito que eles querem né? Eu creio que a pessoa devia ser uma pessoa 24 horas escola pra poder atingir o objetivo dele, né? Como que tu vai fazer uma formação por exemplo né, e hoje né, uma formação de hoje que não te ajuda em nada né? Então tu tem que procurar tudo que não tem, eles botaram o politécnico sem ter um auxílio, ficou meio a deus-dará.

9. Na proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico, prevê-se formação contínua para os profissionais que atuam nas escolas. Isso ocorre? Se não, como você lida com as dúvidas pertinentes à avaliações, conceitos, seminários...?

Não, não está acontecendo formação continuada, quando tenho dúvida a gente pergunta, mas as dúvidas não são sanadas em nenhum momento, pelo menos na minha escola não. Ah! Como é que vamos fazer? Tem dúvida como fazer parece até hoje cada um faz do seu jeito: “oh! assim e assado; não” oh! Tu pode fazer assim se tu quiser” [...] pra mim deveria ser uma coisa só né? Formação? Não [...] não tem nada de formação não tem, eu acho que não foi muito feliz nessa parte.