Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Letras e Humanidades
Instituto de Letras

Cristiane Nascimento Weber de Oliveira

“Isso aqui é uma escola técnica”: um estudo discursivo de falas de professores do CTUR sobre seu trabalho no ensino médio e no ensino técnico

Rio de Janeiro
2015

Cristiane Nascimento Weber de Oliveira

“Isso aqui é uma escola técnica”: um estudo discursivo de falas de professores do CTUR sobre seu trabalho no ensino médio e no ensino técnico

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Linguística.

Orientadora: Prof.ª Dra. Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEH/B

O48 Oliveira, Cristiane Nascimento Weber de.
"Isso aqui é uma escola técnica": um estudo discursivo de falas de professores do CTUR sobre seu trabalho no ensino médio e no ensino técnico / Cristiane Nascimento Weber de Oliveira. – 2015.
189 f.: il.

Orientadora: Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Professores de ensino médio – Teses. 3. Ensino médio – Teses. 4. Professores de ensino técnico – Teses. 5. Ensino técnico – Teses. 6. Ensino profissional – Teses. 7. Trabalho – Teses. I. Sant'Anna, Vera Lucia de Albuquerque. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 82.085:371.12

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

_____ _____
Assinatura Data

Cristiane Nascimento Weber de Oliveira

“Isso aqui é uma escola técnica”: um estudo discursivo de falas de professores do CTUR sobre seu trabalho no ensino médio e no ensino técnico

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Linguística

Aprovada em 31 de março de 2015.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dra. Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna

Instituto de Letras - UERJ

_____

Profª Dra. Poliana Coeli

Instituto de Letras - UERJ

_____

Prof.ª Dra. Maria Cristina Giorgi

CEFET-Rio

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Alex.
Ao meu filho Pedro.
Ao meu pai Antonio.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por tudo que Ele foi, é e será na minha vida. Pela esperança de dias melhores sempre!

À minha querida professora Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna, por ser orientadora *stricto sensu,* por dividir tão gentilmente todo o seu conhecimento e experiência. Não há palavras para expressar toda a minha gratidão! Obrigada pelas aulas, pelos encontros, por fazer eu me apaixonar pelo mundo do trabalho, por ser amiga, e ensinar, como só mãe sabe fazer, porque sabe amar!

Ao professor Décio Rocha, por suas contribuições a minha pesquisa, por seus comentários perspicazes, por sua inteligência e simplicidade que encanta a todos.

Ao professor Bruno Deusdará, pelas reflexões de altíssimo nível e pela sua disponibilidade em contribuir sempre.

Às professoras Mª Cristina Giorgi e Poliana Coeli, pela generosidade em dividir seus conhecimentos em minha qualificação e pela presença na defesa desta dissertação.

À professora Luciana de Freitas, por gentilmente abrir as portas para uma desconhecida e me apontar caminhos que eu amei percorrer.

À professora Leila Rodrigues, pelo incentivo de todos os momentos, por sua generosidade, pelo carinho dedicado a minha família e por me agregar ao PEM.

Ao meu amigo André Lima, por "não ter pressa" em dividir comigo tudo o que sabia de uma maneira muito agradável. Obrigada pelas risadas, pelas anotações nas aulas, pela cumplicidade. Amigo, obrigada por confiar em mim!

À Direção do CTUR, especialmente ao professor Ricardo Albieri, e seus coordenadores, por me receberem de braços abertos e pelo incentivo para que eu voltasse a estudar.

Ao professor Ronaldo Pamplona, por dizer a frase que marcou a minha vida e por me incentivar o tempo todo.

Aos professores do CTUR, por fazerem parte da minha história e pelo carinho dispensado a mim.

Aos colegas que participaram das entrevistas, obrigada pela colaboração com esta pesquisa.

Ao professor e amigo Renato Vazquez, obrigada pela porta escancarada! Não tenho palavras... obrigada por tudo!

Às "Super-Poderosas"! Meninas, vocês fazem meu dia-a-dia muito mais divertido! Obrigada por serem minhas amigas!
À professora e amiga mais chegada que irmã, Elaine Albuquerque! Obrigada por poder dividir contigo todas as situações. Deus é bom!
Ao professor e amigo Gilson Júnior, obrigada por acreditar mais do que eu mesma! Exemplo de competência e humanidade! Obrigada pelo carinho!
Ao Sr. Nelsino, no auge dos seus 50 anos de dedicação ao CTUR! Obrigada pelo sorriso de todas as manhãs.
Aos professores André, Aquiles e à secretaria da escola, por todo apoio técnico. Sem vocês não haveria mapas, plantas humanizadas e atas. Obrigada pela ajuda.
Aos meus maravilhosos alunos, por renovarem minha bateria quando eu achava que não tinha mais forças para prosseguir.
Aos meus sogros Samuel e Ivonete, por serem meus pais também e pelo carinho dispensado a minha família na minha ausência.
A minha irmã, pelos agenciamentos no trem, no longo caminho de volta para casa. Obrigada pelas risadas, pelas conversas, pelo incentivo.
Aos meus pais, Antonio e Marli, por priorizarem minha educação. Eu precisaria de muito espaço para agradecer cada gesto atencioso dispensado a mim. Se cheguei aqui, devo isso a vocês. Obrigada!
Ao meu filho Pedro, você é um presente de Deus! Se hoje sou melhor professora devo isso a você, por ver em cada aluno, um Pedro! Obrigada por cada carinho enquanto eu escrevia, por cada oração para eu terminar logo esse trabalho. Meu filho, obrigada!
Ao meu amor, marido, amigo, metade, companheiro Alex! Você é parte desta conquista, pois sem você eu jamais teria chegado aqui! Obrigada porque em cada choro de "eu não vou conseguir", eu recebi palavras e atitudes de incentivo. Obrigada pelas correções, perguntas, pitacos. Obrigada por ter cuidado do Pedro para eu escrever... Obrigada por TUDO! Obrigada por acreditar em mim! Meu amor, obrigada!

Creio que se nós nos engajamos nesta via,
era com a ideia de transformar
positivamente as coisas.

Yves Schwartz

RESUMO

OLIVEIRA, Cristiane Nascimento Weber de. *“Isso aqui é uma escola técnica”:* um estudo discursivo de falas de professores do CTUR sobre seu trabalho no ensino médio e no ensino técnico. 189 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

O presente trabalho se propõe a identificar sentidos de ensino médio, ensino técnico e trabalho do professor que se atualizam no embate entre ensino para o trabalho e ensino médio, no Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro. Um breve histórico sobre o ensino técnico no Brasil e sobre a história do CTUR foi traçado, a fim de entender possíveis raízes do conflito entre o ensino para o trabalho e o ensino médio. Para ouvir os professores falarem sobre o seu trabalho, optamos pela entrevista como um dispositivo metodológico, a fim de dar voz ao docente do CTUR, de modo que fosse possível ter acesso a textos sobre o embate não disponíveis em outras circunstâncias. (ROCHA, DAHER, SANT’ANNA, 2004). O aporte teórico desta pesquisa se fundamenta nos pressupostos da Análise do Discurso, no que se refere à concepção de prática discursiva e subjetividade (MAINGUENEAU, 1997, 2008, 2011); e no que concerne ao trabalho, na perspectiva ergológica (SCHWARTZ, 1997, 2010), em particular, os conceitos de experiência, trabalho, normas antecedentes e renormalizações. Para a análise dos fragmentos construídos a partir das falas dos professores, usamos os estudos de Koch (2011) sobre as modalidades do discurso; a heterogeneidade enunciativa, segundo Authier-Revuz (1990), e a negação polêmica, conforme Ducrot (1987). As análises nos levaram a refletir sobre alguns embates presentes nas falas dos professores, como, por exemplo, as especificidades do trabalho, o ensino para a academia ou para o mercado e a valorização do ensino médio. As conclusões apontam para a possibilidade da abertura de um debate relacionado às questões históricas, políticas e filosóficas sobre o embate ensino médio/ensino técnico a fim de contribuir para o entendimento das funções dos sujeitos no CTUR.

Palavras-chave: Análise do discurso. Trabalho. Ensino médio. Ensino técnico.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Cristiane Nascimento Weber de. *"This is a technical school"*: a discursive study of teachers talks about their work in high school and in technical education at CTUR. 189 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This study aims to identify senses relates to high school, technical education and teacher's work that are updated in the clash between professional education and high school, at the Technical College of Rural University of Rio de Janeiro. A brief history of technical education in Brazil and about the history of CTUR was drawn in order to understand possible roots of the conflict between professional education and high school. In order to listen to teachers talk about their work, we decided to interview as a methodological device in order to give voice to teachers at CTUR, so that it was possible to access texts on the clash not available in other circumstances. (ROCHA, DAHER, SANT'ANNA, 2004). The theoretical contribution of this research is based on the assumptions of discourse analysis, related to the conception of discursive practice and subjectivity (MAINGUENEAU, 1997, 2008, 2011); and concerned to work, the ergological perspective (Schwartz, 1997, 2010), in particular, the concepts of experience, work, previous standards and renormalizations. For the analysis of fragments built from the teachers talks, we use the studies of Koch (2011) abour modalities of speech; the enunciative heterogeneity, according to Authier-Revuz (1990), and the polemical negation, as Ducrot (1987). The analysis led us to think about some themes presented on teachers talk, for example, the particular aspects of work, teaching for university or for work and the valuation of the high school. The conclusions point to the possibility of opening a debate related to the historical, political and philosophical questions about the clash between high school / technical education in order to contribute to the understanding of the subject functions in CTUR.

Keywords: Discourse analysis. Work. High School. Technical Education.

LISTA DE SIGLAS

CETED	Colégio Técnico de Economia Doméstica
CTUR	Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro
CC	Conselho de Classe
CEFET - RJ	Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CP	Conselho de Professores
DE	Dedicação Exclusiva
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Matriz curricular do curso técnico em economia doméstica lei 5692/71..... 30

Tabela 2 – Matriz curricular do curso técnico em economia agropecuária lei 5692/71..... 30

Tabela 3 – Matriz curricular do recém criado curso de Ensino Médio – 1988..... 31

Tabela 4 – O número de horas do Curso de Ensino Médio..... 32

Figura 1 – Localização espacial do CTUR em relação à UFRRJ. Fonte: Google..... 41

Figura 2 – Imagem do Prédio de Hospedagem na época da ocupação. Fonte: Arquivo escolar..... 42

Figura 3 – Obras no prédio principal do CTUR. Fonte: Arquivo escolar.. 43

Figura 4 – Vista aérea do CTUR. Fonte: Google..... 43

Tabela 5 – Ambiente Físico: Prédio Principal..... 45

Tabela 6 – Ambiente Físico: Prédio de Hotelaria 46

Tabela 7 – Ambiente Físico: Prédio Anexo I 47

Tabela 8 – Ambiente Físico: Prédio Anexo II 48

Tabela 9 – Ambiente Físico: Prédio Anexo III 48

Tabela 10 – Ambiente Físico: Prédio Anexo IV 49

Tabela 11 – Ambiente Físico: Entorno do Prédio Principal 49

Gráfico 1 – Ambiente Físico do CTUR 50

Figura 5 – Planta humanizada da sala dos professores, no Prédio Principal..... 52

Quadro 1 – O roteiro da entrevista 81

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	**O CTUR: CONHECENDO SUA HISTÓRIA.**.....	18
2	**O CTUR: SEU ESPAÇO FÍSICO E ALGUMAS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE EBTT**.....	40
2.1	**O espaço físico**.....	40
2. 2	**As especificidades do trabalho do professor de EBTT do Colégio Técnico**.....	54
3	**APORTE TEÓRICO - A ANÁLISE DO DISCURSO E OS ESTUDOS DO TRABALHO.**.....	59
3.1	**A Análise do Discurso**	61
3.2	**As Ciências do Trabalho**	69
3.3	**Aproximação Linguagem e Trabalho**	75
4	**CONSTRUINDO CAMINHOS: UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA**	79
4.1	**A entrevista**	80
4.2	**A escolha dos professores e a transcrição**	86
4.3	**As escolhas para a análise das falas**	89
5	**A ANÁLISE**	90
5.1	**Formação e Experiência Profissional**	91
5.2	**O Trabalho**	99
5.2.1	As especificidades do trabalho do professor do CTUR	101
5.2.2	As contribuições das disciplinas para a formação do aluno	103
5.2.3	Formação para a academia ou formação para o mercado?.....	107
5.2.4	Conteúdo proposto e relevante	112
5.3	**Normas antecedentes e Renormalizações**	116

5.3.1 Valores relacionados à disciplina 121

5.3.2 Valores relacionados ao aluno 125

5.3.3 Valores relacionados ao curso 129

CONSIDERAÇÕES FINAIS 138

REFERÊNCIAS 143

ANEXO A - Entrevistas 149

ANEXO B - Formulário de Avaliação Docente 187

ANEXO C - Termos de Consentimento..... 188

INTRODUÇÃO

O interesse por estudar o trabalho do professor tem sua origem na minha própria experiência enquanto profissional de ensino de língua estrangeira (LE). Após concluir a graduação em Letras - Português/inglês na Universidade Federal do Rio de Janeiro e me inserir no mercado de trabalho como docente de LE, deparei-me com uma série de questionamentos referentes à prática do profissional que novatamente exercia. A ausência de experiência e as lacunas na formação para a prática docente em LE foi percebida assim que iniciei o ensino em um Curso Livre. Logo em seguida, a entrada para a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro proporcionou-me um novo olhar para minha atuação profissional. A escola localizava-se em uma comunidade carente na zona oeste do Rio de Janeiro e nosso trabalho não se limitava ao ensino de uma língua estrangeira em sala de aula. Lidávamos com as questões sociais – da falta de emprego à gravidez precoce – e as questões de baixa autoestima. Durante seis anos, vivemos experiências que, muitas vezes, não conseguimos atingir níveis excelentes em termos de aproveitamento escolar, mas além de ganhar mais experiência (acadêmica e emocional) enquanto professora, vimos muitos alunos dando os primeiros passos em direção a uma ascensão social.

Mas foi no Colégio Técnico da Universidade Rural (CTUR), em 2010, que experimentei um grande desafio profissional. Ao ser aprovada no concurso público para professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), deveria lecionar a Língua Inglesa para os cursos de Ensino Médio e para as turmas de Técnico em Hospedagem e Técnico em Agroecologia. O primeiro impacto foi ter tomado posse numa tarde e ser informada de que na manhã seguinte deveria estar em sala de aula. Não recebi nenhuma informação, orientação ou prescrição para o meu trabalho. O meu processo de aprendizagem foi acontecendo na própria prática, quando perguntava sobre os cursos técnicos para um professor e para os alunos em sala.

Com o passar do tempo, comecei a observar que o Colégio Técnico era formado por “diversas escolas”, isto é, alguns professores defendiam seus cursos nos conselhos de classe em detrimento dos outros. Portanto, como fruto das minhas

observações, era possível perceber que havia diferentes discursos sobre a relevância dos Cursos Técnicos e do Curso de Ensino Médio.

Percebi que precisava de alguma maneira compreender, além das questões relacionadas ao ensino técnico, a maneira como esses discursos eram produzidos pelos professores. Por isso, tomei a decisão de dar prosseguimento aos estudos através de um curso de pós-graduação.

A participação como ouvinte no grupo de pesquisa *Práticas de Linguagem, Trabalho e Formação Docente,* na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFF), possibilitou-me conhecer os estudos relacionados à Linguagem e Trabalho. As teorias do discurso e os estudos do trabalho surgiam como um possível caminho para responder as minhas inquietações sobre o meu trabalho docente. Também tomamos consciência de outros grupos de pesquisa que compartilhavam as mesmas linhas teóricas, como o Grupo Atelier – Linguagem e Trabalho, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e o PraLinS – Práticas de Linguagem e Subjetividade, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Meu ingresso no Mestrado em Letras/Linguística na UERJ se deu em 2013 e, com isso, a adesão ao grupo de pesquisa PraLinS que me proporcionou, adicionado às aulas, muitas leituras sobre os estudos sobre a Análise do Discurso e as teorias do Trabalho.

Quanto mais eu lia, participava dos congressos e atividades que os grupos de pesquisa promoviam, mais eu olhava para a minha prática docente e conseguia perceber as relações, muitas vezes, conflituosas, entre os sujeitos que integravam minha situação de trabalho. Então, pensamos que em um ambiente formado por profissionais de áreas tão diversas cujo fim de seu exercício profissional seria uma formação igualmente heterogênea (Ensino Médio e Técnico) merecesse um estudo de suas especificidades nas quais se destacariam o papel e a importância de suas subjetividades na construção da escola. Também refletimos sobre qual seria a importância de pensar o trabalho do professor naquilo que ele tinha de específico e se seria possível a partir deste exercício identificar conflitos enraizados na dualidade do ensino para o trabalho/ensino médio que fossem passíveis de serem estudados por um viés das teorias do discurso. E, por fim, pensamos que os estudos que aproximavam a linguagem e o trabalho poderiam oferecer um caminho para a análise do embate percebido através da minha observação inicial.

Optamos por ouvir o que os professores tinham a dizer sobre o seu trabalho e, isso nos era essencial, pois segundo Schwartz e Durrive (2010, p. 36) não é fácil para o trabalhador dizer o seu trabalho e que é necessário fazer emergir debates de valores, porque é a “realidade da vida”. A oportunidade do professor falar sobre o seu trabalho poderia nos proporcionar elementos importantes que passam despercebidos no dia a dia da situação de trabalho.

Em busca de possíveis respostas para a compreensão de que valores sobre a formação do ensino médio e do ensino técnico são construídos na fala de professores do CTUR, nasce nossa pesquisa sobre o Trabalho do Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no CTUR, que tem como objetivo identificar quais sentidos de ensino médio, ensino técnico e trabalho do professor se atualizam no embate entre ensino para o trabalho e ensino médio no Colégio Técnico da Universidade Rural.

Nosso pressuposto se baseia na literatura[1] produzida sobre a dualidade do ensino técnico e do ensino médio que pode ser vista ao longo da história da educação brasileira. Pensar no entendimento de uma realidade educacional e na produção de sentidos sobre o trabalho do professor, leva-nos a pensar sobre a relevância desta pesquisa.

Com o crescimento do número de escolas técnicas nos últimos doze anos[2], a dualidade do ensino no Brasil tornava-se, novamente, objeto de estudos, na medida em que, historicamente, segundo Giorgi (2012), a oposição intelectual e manual presente no sistema educacional desde a época do período colonial ainda é razão de debates e produção de conhecimento na academia. Durante os séculos, podemos dizer que a formação para o trabalho sempre foi destinada aos menos favorecidos, mas que desempenhava papel fundamental na manutenção da estrutura social estabelecida, de um lado a elite detentora do conhecimento intelectual e do outro, o povo, que desempenhava as mais diversas atividades práticas. (CUNHA, 2000 apud GIORGI, 2012)

Os estudos do trabalho em consonância com os estudos da análise do discurso poderiam contribuir para esse entendimento e para a produção de novos

---

[1] A fim de melhor compreensão sobre o percurso do Ensino Técnico no Brasil, indicamos as leituras de GIORGI, M. C. (2012) e PAMPLONA, R. M. (2008).

[2] Segundo o MEC, “Atualmente, são 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país. Com outras 208 novas escolas previstas para serem entregues até o final de 2014 serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas”. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal.

conhecimentos sobre o embate Ensino para o Trabalho X Ensino Médio[3]. Portanto, esta pesquisa está inserida nos estudos da Análise do Discurso e nos Estudos sobre o Trabalho, cujo córpus foi construído a partir das falas dos professores sobre seu trabalho, após a realização das entrevistas.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, além da Introdução, das Considerações Finais e dos Anexos. No Capítulo 1, recuperamos os fatores históricos do contexto de formação do Colégio Técnico da Universidade Rural e da trajetória histórica sobre o ensino técnico no Brasil, a fim de conhecer os fatores que levaram à junção de duas escolas já existentes em uma escola técnica. E isso nos foi importante, porque como não conhecíamos o que era um colégio técnico, muito menos a história do surgimento do ensino técnico, entender o contexto histórico nos levou a um melhor entendimento de sua trajetória e, também, a uma compreensão do que a instituição é atualmente.

No Capítulo 2, detalhamos o espaço físico do CTUR e relatamos algumas especificidades do trabalho do professor de EBTT. Acreditamos que as características do lugar e do fazer do professor do CTUR, em alguns aspectos, diferem dos demais docentes de outras instituições, e poderiam ser úteis para o leitor compreender em que contexto o trabalhador está inserido.

No Capítulo 3, tratamos do recorte teórico escolhido, a saber, a Análise Discursiva de base francesa, segundo Maingueneau (1997, 2008, 2011) e os estudos sobre o trabalho, segundo Schwartz (2010). A aproximação dessas teorias se deu a partir dos interesses teóricos que valorizam a construção da subjetividade e dos modos de constituição do discurso, na medida em que os docentes do Colégio Técnico foram interrogados sobre o seu trabalho.

No Capítulo 4, apresentamos o caminho metodológico escolhido e, optamos por dividi-lo em três seções. Na primeira, apresentamos os procedimentos para a realização da entrevista como dispositivo de intervenção, tendo em vista o processo de elaboração do roteiro, o piloto e as modificações realizadas após a execução da primeira entrevista. Na segunda, explicitamos os critérios para a escolha dos professores para a entrevista e as etapas da transcrição e, na terceira, o método utilizado para a análise das falas.

---

[3] Escolhemos usar o sintagma Ensino Médio, visto que há uma diversidade de designações que nomeiam os anos finais da educação básica, como por exemplo, Ensino Científico, Ensino Regular, Ensino Propedêutico. Nesta pesquisa, usaremos Ensino Médio e Ensino Técnico.

No Capítulo 5, analisamos os fragmentos retirados das falas dos professores nas entrevistas realizadas, na medida em que os enunciados possuíam semelhanças em suas respostas ou afastamentos discursivos em relação aos temas escolhidos. Esses temas foram os conceitos sobre os estudos do trabalho: experiência, formação do professor, trabalho do professor, normas antecedentes e renormalizações e, nos interessou o modo de dizer presente nas falas através do uso das modalidades do discurso: as assertivas, as epistêmicas e as deônticas, segundo Koch (2011). E, também, a maneira como as vozes presentes através da heterogeneidade enunciativa com base nos estudos de Authier-Revuz (1990) e da negação polêmica, de Ducrot (1987) produzem sentidos relacionados aos discursos produzidos pelos professores sobre o Ensino Médio e o Ensino Técnico no CTUR.

Nas Considerações Finais, retomamos os questionamentos iniciais e apresentamos nossas possíveis conclusões que discorrem sobre a dualidade do ensino técnico e ensino médio e os embates presentes nos discursos do professor de EBTT do Colégio Técnico da Universidade Rural.

Em anexo, seguem as transcrições realizadas das quatro entrevistas com os docentes do Colégio Técnico da Universidade Rural; as autorizações do diretor da instituição e dos professores envolvidos para a realização da pesquisa; e o formulário de avaliação docente do CTUR.

1 **O CTUR: CONHECENDO SUA HISTÓRIA**

Este capítulo reúne fatores históricos que proporcionaram a criação do Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro – CTUR. Nosso objetivo vai além de somente relatar fatos e dados históricos sobre a escola, é mostrar que o modo como a escola nasceu e os fatos decorrentes dessa formação podem ter gerado memórias que justificariam os discursos presentes nas falas dos professores do Colégio Técnico relacionados aos diferentes cursos ministrados na escola.

Antes de tratarmos especificamente do CTUR, foi necessário entendermos o caminho do Ensino Técnico no Brasil, pois, como mencionamos na introdução, mesmo inserida no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, não conhecíamos de maneira satisfatória essa modalidade de ensino. Portanto, seguimos para um breve histórico desse percurso.

Segundo Giorgi (2012), nos tempos da Colônia, o sistema educacional brasileiro era precário e distante da realidade vivida pelos colonizados. Liderado pelos jesuítas, o ensino possuía caráter conservador voltado à educação da elite da classe dominante, e, não havia nenhuma preocupação com uma educação profissional. Mas já existia dentro das instituições jesuíticas, a dualidade do intelectual versus manual:

> No topo da hierarquia estavam os padres, com sólida formação intelectual baseada nos autores clássicos, que cultivavam a fluência em várias línguas; na base, estavam os irmãos leigos, que desempenhavam as mais diversas atividades práticas necessárias ao funcionamento das escolas e dos colégios, auxiliados pelos escravos, alguns deles artesãos. (CUNHA, 2000, p. 25 apud GIORGI, 2012, p. 45)

A primeira referência ao ensino profissional, ainda segundo Giorgi (2012), pode estar relacionada à aprendizagem de ofícios. Nesse momento, o trabalho desenvolvido nos engenhos de cana de açúcar necessitava de mão de obra e essa vinha dos escravos e dos trabalhadores assalariados. O que nos chama a atenção é a relação do trabalho manual à “coisa de escravos”, na medida em que essa atividade passa a ser mais desenvolvidas por eles.

> A aprendizagem do ofício ocorre dentro do próprio ambiente de trabalho e em locais insalubres, e, a prática, que era inicialmente ensinada pelo mais experiente, fica praticamente *restrita aos escravos*. Identifica-se já nesse momento a desvalorização dos trabalhos manuais, que aumenta à medida que, para distanciar-se da condição do escravo, o homem livre se nega a exercer qualquer tipo de atividade manual e se volta para aquelas intelectuais. (GIORGI, 2012, p. 49, *grifos nossos*)

Uma mudança na ocupação desses trabalhos manuais se dá no período da descoberta do ouro no Brasil, e com a instituição das Casas de Fundição e de Moeda. Segundo a autora, a aprendizagem ocorria sem nenhum método e destinava-se "a população branca representada pelos filhos dos colonos ou de pequenos funcionários da própria Casa". (GIORGI, 2012, p. 50).

Com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, algumas mudanças ocorrem na educação, principalmente com a criação dos primeiros cursos superiores. Porém, é no incentivo à indústria local que aumenta a demanda por aprendizes e, portanto a necessidade de formação de mão de obra. Com isso, em um convento baiano, todos os órfãos recolhidos passaram a receber o ensino profissional, o que também ocorreu em todos os asilos de órfãos ou crianças abandonadas pelo país. Segundo Fonseca (1961, apud Giorgi, 2012), nasce o entendimento de que ensino profissional deveria ser destinado aos menos favorecidos e que estavam à margem do sistema.

> Ademais, outra vez, marca-se o ensino profissional como prática inferior, já que seu público não eram os rapazes de boa educação, mas sim os denominados *desfavorecidos pela fortuna e deserdados da sorte.* (GIORGI, 2012, p. 52, grifos da autora)

Durante o Brasil Império, não há mudanças significativas na dualidade ensino intelectual e ensino profissional. O curso primário destinava-se ao aprendizado da leitura e da escrita; o secundário, às aulas régias; e o superior, à preparação de pessoal qualificado para determinadas áreas (AROUCA, 2003 apud GIORGI, 2012). Porém, em 1866, há a criação de uma escola noturna destinada aos adultos que já trabalhavam durante o dia e, tal medida é mais um reforço para exclusão dos menos favorecidos.

> [...] A escola noturna a ser oferecida como uma pré-formação para os cursos ligados à indústria já ia, pela via ideológica, determinando a posição desses alunos (que já eram trabalhadores, inclusive artífices da construção civil no horário diurno) (CORDEIRO; COSTA, 2006, p. 4 apud *GIORGI, 2012, p. 60*).

Já na República, as transformações na história influenciaram o pensamento pedagógico. O positivismo de Comte, o estado laico e a separação dos poderes são exemplos dessas mudanças. Giorgi (2012, p. 64) ressalta dois grandes acontecimentos desse período: a plataforma de governo do presidente Afonso Pena que valorizava a criação e multiplicação dos institutos de ensino técnico e profissional e a criação do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio que, também, era responsável pelo ensino profissional.

Vale ressaltar que, segundo a autora, só o ensino profissional está vinculado a esse Ministério e que todos os outros pertencem ao Ministério da Justiça. Isso reforça a ideia de que a educação profissional está fadada às questões manuais.

> A formação profissional entende-se como modo de formar o indivíduo para a realização de técnicas manuais, ou seja, como um modo de *adestrar* para o trabalho. Mantém-se a educação teórica, a formação intelectual para as classes dirigentes e a manual, a formação profissional para os desfavorecidos da fortuna, os que sobravam na sociedade e precisavam ser retirados das ruas, do ócio, e enquadrados no sistema social. (GIORGI, 2012, p. 64, grifos da autora)

Em 23 de setembro de 1909 nasce a rede federal de educação profissional através do Decreto nº 7.566, do presidente Nilo Peçanha, destinada, mais uma vez, aos desvalidos da nação.

> [...] aos olhos do dirigente do país, os ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, que se avolumavam com o crescimento das cidades, precisavam ser atendidos, educados e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil incapaz de se rebelar contra a Pátria (KUNZE, 2009, p. 15 apud GIORGI, p. 65).

A partir da criação da rede federal de educação profissional, muitas ações foram tomadas em relação à educação básica no Brasil. Ações essas que ora valorizam o ensino técnico, ora valorizavam o ensino propedêutico[4]. Porém, sempre mantiveram a dualidade dos ensinos.

Como o objetivo principal desta dissertação não foi tratar especificamente do percurso histórico de criação da rede federal de educação profissional, trouxemos somente alguns fatores dessa formação[5]. Tratamos, a seguir, das questões

---

[4] Explicaremos sobre o ensino propedêutico ainda neste capítulo.

[5] Para um aprofundamento sobre o percurso histórico da educação profissional no Brasil, indicamos a leitura da tese de doutoramento: GIORGI, M. C. *Da escola técnica à universidade tecnológica: o lugar da educação de*

históricas em relação à formação do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – CTUR – que, ao longo de seus 72 anos de existência, tem vivido muitas transformações. Muitas dessas com vistas à adequação a reformas do governo e outras realizadas por seu próprio corpo docente.

O CTUR é uma escola vinculada a uma universidade, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A UFRRJ tem suas origens na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), criada em 20 de outubro de 1910, pelo Decreto nº. 8319. A ESAMV transformou-se em Universidade Rural em 1943 e foi transferida para seu atual campus universitário, em Seropédica, em 1947. Na década de 1960 assumiu as denominações de Universidade Rural do Rio de Janeiro (1960), Universidade Rural do Brasil (1962) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1967). Esteve vinculada ao Ministério da Agricultura desde sua criação, em 1910, até 1967, quando foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura *(OTRANTO, 2003* apud *PAMPLONA, 2008).*

Para uma ampla compreensão do Colégio Técnico da UFRRJ, faz-se necessário entender como nasce o vínculo com a universidade acima citada e o surgimento do CTUR enquanto instituição federal de ensino. Para tal, faremos um breve histórico da escola.

Em 1973, o CTUR nasce da união de duas escolas técnicas: O Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes e o Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED). Contudo, há dados que nos levam ao surgimento da instituição em 1943.

O Decreto-lei 5.408, de 14 de abril de 1943, determinou a criação de Aprendizado Agrícola e instituiu sua localização na sede da Escola Nacional de Agronomia parte integrante da Universidade Rural.

> Cria, junto à futura sede da Escola Nacional de Agronomia, no Km 47 da rodovia Rio-São Paulo, um Aprendizado Agrícola subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura (DECRETO-LEI N. 5.408 - DE 14 DE ABRIL DE 1943)

---

nível médio no Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2012.

Já em 1944, com novo decreto nº 16.787, o Aprendizado Agrícola passa, então, ao regime de colaboração[6] com a Universidade Rural, vínculo este mantido até os dias atuais.

> § 2° O Aprendizado Agrícola construído nas terras da Fazenda Nacional de S. Cruz, no quilômetro 47 da rodovia Rio-São Paulo funcionará em regime especial de colaboração com a U.R., nos têrmos de instruções de serviço que serão baixadas pelo Ministro da Agricultura. (DECRETO N° 16.787, DE 11 DE OUTUBRO DE 1944.)

Ao longo dos anos, o Aprendizado Agrícola vai ganhando visibilidade e sofre mudanças. Em 1947, com o DECRETO N° 22.506, passa a se chamar Escola Agrícola Ildefonso Simões Lopes. Em 1955, transforma-se em Escola Agrotécnica Ildefonso Simões Lopes, segundo o DECRETO N° 36.862 e em 1961, com a Lei 4. 024 passa a ser chamado de Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes.

Em contrapartida, a 70 km de distância, na capital do Estado do Rio de Janeiro, existia a Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica (EMERJ) que funcionava em Laranjeiras. Segundo Gama (2005) a escola, na década de 1950, foi transferida para o campus da Universidade Rural do Brasil com a finalidade de formar os “professores do ensino agrícola – de Economia Doméstica – para atuar no meio rural”. (p.25)

Em 1963, há a aprovação do Estatuto da Universidade Rural do Brasil, pelo decreto nº 1.084, e, com isso, fica mais evidente o vínculo do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes e a manutenção da Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, só que agora, com a mudança no nome para Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED). Vale ressaltar que o CTED atendia a um público exclusivamente feminino.

No decreto de aprovação do estatuto percebe-se que os colégios de ensino médio deixam de funcionar em regime de colaboração e passam a integrar a Universidade Rural do Brasil, como pode ser visto no artigo 4º. Também no artigo 15º há um detalhamento dessas instituições: *o Colégio Técnico Agrícola "Ildefonso*

---

[6] O regime de colaboração não corresponde a nenhum termo técnico, e sim, como o próprio nome sugere, a uma colaboração da Universidade Rural em relação ao Aprendizado Agrícola, pois este último utilizava as dependências físicas da universidade. E, apesar de anos depois a escola ter sido integrada à Universidade Rural, o vínculo permaneceu até hoje, pois o CTUR recebeu a classificação de Escola Vinculada, mesmo com sua autonomia financeira.

Simões Lopes;" o Colégio Técnico de Economia Doméstica, e o Colégio Universitário.

> TÍTULO II
> Da constituição da Universidade
> Art. 4º A Universidade Rural do Brasil é constituída, inicialmente, pelos seguintes grupamentos de unidades:
> I - Departamentos;
> II - Escolas de fôrmação profissional;
> III - Escola de Pós-Graduação;
> IV - Colégios de ensino médio;
> V - Serviços de Extensão, e
> VI - Órgãos de administração e auxiliares.
> (...)
> Art. 15 Os colégios de ensino médio serão, inicialmente, os seguintes:
> I - Colégio Técnico Agrícola "Ildefonso Simões Lopes;"
> II - Colégio Técnico de Economia Doméstica, e
> III - Colégio Universitário.
> (DECRETO N° *1.984*, DE 10 DE JANEIRO DE 1963 – grifos nossos*)*

Os colégios prosseguiram suas atividades regularmente, até que a permanência do Colégio Universitário ficou ameaçada, visto que, segundo Gama (2005), os conselheiros do Conselho Universitário fizeram um encaminhamento de um pedido de intervenção, alegando que o Colégio não estava cumprindo seu objetivo de preparar os alunos da 3ª série para a Universidade Rural do Brasil, devido ao nível de formação discente precária. Concomitantemente, a Lei nº 5.540/68, que tratava da reforma do Ensino Superior, fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

Por isso, apesar de não ser o foco de nossa pesquisa, vale registrar que o Colégio Universitário teve sua extinção decretada em 31 de dezembro de 1969, com diversas alegações: 1. O Conselho Federal de Educação se posicionava contrário à existência dos Colégios Universitários; 2. O baixo rendimento discente ligado à precária qualidade do ensino; 3. Os problemas administrativos do Colégio (GAMA, 2005, p. 26).

Após tal medida, os administradores, professores e funcionários dos outros dois colégios ficaram apreensivos, pois poderiam ter o mesmo desfecho; principalmente por não possuírem instalações próprias. Porém, o Colégio Técnico

Agrícola tinha a seu favor uma independência financeira muito satisfatória em relação aos outros institutos.

Durante os anos de incerteza que se seguiram, uma mudança que também marca a história de formação do CTUR, é a extinção do regime de internato no Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes. Com isso, há uma mudança no perfil do aluno, pois, se anteriormente, os alunos podiam vir do interior e permanecer nos alojamentos; agora isso era impossível. Abre-se um novo leque de alunos, os que moravam perto, isto é, nas regiões urbanas próximas como Paracambi, Nova Iguaçu, Itaguaí e outros bairros da Zona Oeste do Rio de Janeiro.

No Colégio Técnico de Economia Doméstica, a constante ameaça de despejo, contribuía para a insegurança em relação a permanência da escola, pois o CTED ocupava instalações que não eram suas. E, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabelecia a necessidade de um local próprio. Essas diretrizes contribuíram, logo em seguida, para a fusão das duas escolas.

> Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. (LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971)

Segundo Gama (2005), a junção dos dois Colégios Técnicos se deu em 1972 com a aprovação do novo estatuto da agora, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), após a Reforma Universitária instituída pela Lei n° 5540/68, mas que só começou a funcionar em 1973. Portanto, nasce a instituição chamada Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro – CTUR – que continuou a ministrar os dois cursos técnicos já existentes: o Curso Técnico em Agropecuária e o Curso Técnico em Economia Doméstica. É importante ressaltar que nesse momento não havia nenhum curso de ensino médio no Colégio, isto é, curso de formação geral que visava à formação básica.

No mesmo ano de 1972, a UFRRJ teve seu Novo Estatuto aprovado. E com isso o CTUR já nasce subordinado ao Instituto de Educação.

Porém, tal subordinação nunca foi admitida sem questionamentos. Argumentos de que o Instituto era negligente, que não fazia acompanhamento de

seus estagiários e um dos mais contundentes, a utilização das vagas dos professores que se aposentavam no CTUR, eram constantemente usadas pela reitoria em outros departamentos. (GAMA, 2005, p. 38)

Esse conflito só teve fim com a aprovação do Regimento da Reitoria e dos Órgãos Subordinados, em 22 de abril de 1981. No artigo 74 ficou estipulada a subordinação do CTUR ao vice-reitor, cujas atribuições eram de coordenar e fiscalizar as atividades da escola.

Contudo, tal medida não foi vivida no dia a dia. O Instituto de Educação, através de ações administrativas, conseguiu instituir um diretor por alguns anos. Foi só com a aprovação de seu Regimento Interno, em 1986, que o CTUR conseguiu ser reconhecido como uma instituição de ensino de 2º grau, subordinado somente à Reitoria da UFRRJ.

Podemos perceber que a independência, a princípio, se deu somente em relação ao Instituto de Educação no tocante à administração, visto que em sua delimitação de atuação, o CTUR continuou sendo um campo de atuação para estágios e pesquisas da UFRRJ, além de formar técnicos nas modalidades de agropecuária e economia doméstica.

> TÍTULO I
> DA NATUREZA E DOS FINS
>
> Art. 1º - O Colégio Técnico, criado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, criado pelo Art. 125 do seu Estatuto, em substituição aos Colégios Técnicos Agrícola Ildefonso Simões Lopes e de Economia Doméstica, considerados extintos a partir de então, é um estabelecimento de ensino de 2° grau, diretamente subordinado à Reitoria, destinando-se a:
>
> Formar Técnicos nas modalidades de agropecuária e economia doméstica;
>
> Proporcionar ao Instituto de Educação campo adequado para o Estágio Supervisionado das Práticas de Ensinos dos Cursos de Licenciatura da Universidade;
>
> Propiciar oportunidade de pesquisa e/ou experimentação pedagógica a professores da Universidade. (REGIMENTO INTERNO DO CTUR, 1986, p. 60

Após a aprovação do Regimento interno, outra preocupação que dominou a administração foram as instalações da escola. Por isso, ao saber que o prédio da antiga pós graduação da UFRRJ estava vazio, a direção do CTUR solicitou o prédio ao Reitor da universidade que foi favorável ao pedido. E, em 1988, após algumas

reformas, o CTUR passou a ocupar esse espaço até os dias de hoje que se localiza às margens da Rodovia BR 465, dentro do *campus* da universidade.

Desde a sua junção em 1973, por quinze anos, o CTUR só ofereceu dois cursos técnicos e foi em 1988 que se deu a implantação do curso Regular de 2º Grau, hoje chamado de Ensino Médio. Todos os cursos – técnicos e médio – possuíam a mesma duração – 3 anos – e também eram equivalentes na medida em que possibilitavam a continuidade dos estudos no ensino superior. Porém, além da carga horária normal de estudos, nos cursos técnicos de nível médio de Agropecuária e Economia Doméstica havia um estágio supervisionado de 360 horas que deveria ser cumprido a fim de que os alunos recebessem diplomas de técnicos na área de seus estudos.

Os dois cursos técnicos eram oferecidos em dupla modalidade: a concomitância interna e a concomitância externa. Concomitância interna se dá quando ambos os cursos - médio e técnico - são cursados na mesma instituição e concomitância externa, quando são cursados em escolas distintas.

O debate sobre a criação de um curso de caráter propedêutico[7] se iniciou a partir de um requerimento de autoria da Associação de Moradores da UFRRJ, que solicitava a criação de um Curso de 2.º grau regular. Segundo Gama (2005) os argumentos eram de que tal curso atenderia aos filhos dos funcionários e professores da UFRRJ, mas também aos moradores da localidade, pois não havia ensino médio oferecido pela esfera pública, somente pela particular. A direção do CTUR, favorável à criação do Curso de Ensino Médio propôs a análise do pleito no Conselho de Professores e obtém a aprovação de seus conselheiros. O CTUR, então, ao elaborar o projeto para a criação do ensino médio leva em consideração o requerimento da Associação de Moradores da UFRRJ, mas também propõe outros argumentos: a) a fundamentação do curso na "preparação para o trabalho"; b) a certeza de que a abertura de um novo curso não seria uma ameaça ao Ensino Técnico. No trecho abaixo, retirado da proposta de implantação, seguem em negrito, os trechos que refletem esses dois argumentos:

---

[7] Sobre o caráter propedêutico do curso trataremos logo a seguir.

> O projeto foi elaborado com a preocupação de se atender aos princípios da legislação educacional em vigor, apoiando-se nas seguintes proposições:
> a) A obrigatoriedade da profissionalização do ensino de 2.º grau havia sido eliminada pela Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982.
> b) O Artigo 1.º do Regimento Interno do Colégio permitia que fossem ministradas outras modalidades de ensino, além dos cursos profissionalizantes, nos termos da legislação em vigor.
> c) Uma das finalidades do ensino de 2.º grau, embora não prioritária, é a preparação para o 3.º grau.
> **d) A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, continuaria sendo considerada no novo curso, devendo constar, como previa o parágrafo 1.º do artigo 4.º da Lei n.º 7.044/82, de seus planos curriculares. A preparação para o 3.º grau poderia ser considerada, também, "preparação para o trabalho" na medida em que fossem oferecidas informações profissionais pelo Serviço de Orientação Educacional, pelo Serviço de Integração Escola-Empresa, por visitas a escolas e empresas e por palestras de profissionais convidados.**
> e) O Colégio Técnico não poderia desconsiderar o fato de que a Associação de Moradores do KM 47, onde se situa a UFRRJ, apresentara solicitação ao Magnífico Reitor da Universidade para que estudasse a possibilidade de implantar o ensino de 2.º grau não profissionalizante, haja vista o fato de serem consideráveis as dificuldades dos jovens concluintes do 1.º grau cursarem o 2.º grau não profissionalizante na região, pelo fato de não existirem nas proximidades instituições que o oferecessem e que esta seria uma medida de grande alcance social, que beneficiaria todos, inclusive a Universidade, passando esta a ficar mais integrada à comunidade.
> f) A criação do novo curso ampliaria o campo de aplicação das práticas de ensino dos cursos de licenciatura da Universidade.
> g) O Colégio Técnico possuía recursos humanos e materiais suficientes para oferecer essa modalidade de ensino.
> Finalmente, **considerava-se que a abertura do novo curso não se configurava em ameaça ao ensino técnico profissionalizante, que continuaria prioritário naquele estabelecimento**, devendo ser constante a preocupação dos administradores do Colégio com a melhoria de suas condições infra-estruturais e humanas. (GAMA, 2005, p. 45, 46, grifos nossos)

Ainda segundo o mesmo autor, após amplo debate e aprovação em todas as esferas necessárias da UFRRJ, a primeira turma teve início em 1988. Porém, o processo seguiu as instâncias superiores e foi apresentado à Secretaria Nacional de Educação Básica do Ministério da Educação. Segundo a Portaria nº 10 de 12.12.1990, o curso foi considerado regular, isto é, aprovado.

Apesar de não ser o foco da nossa pesquisa, faz-se necessário uma breve discussão sobre o caráter propedêutico que consta nos documentos em relação à implantação do Curso de Ensino Médio, porque podemos perceber que atualmente o curso não possui mais o mesmo perfil inicial. Durante a pesquisa, foi comum ver os professores sem respostas em relação ao entendimento do que podíamos chamar de propedêutico. Portanto, passemos a uma pequena reflexão sobre o tema.

O Ensino Médio no Brasil nasce do modelo de escola jesuítica de escolarização somente para as classes mais privilegiadas da sociedade, segundo Pinto (2002). Por isso, o termo propedêutico nos remete a uma formação introdutória ou preparatória para outra etapa posterior, na medida em que as elites eram preparadas para o ingresso nos cursos superiores. A formação propedêutica possuía um currículo totalmente voltado para a formação humana, totalmente dissociada da formação profissionalizante.

Fonseca (1961) nos esclarece que a educação profissionalizante tem seu início no Brasil ainda com a colonização dos índios e dos escravos. E, com o surgimento do ouro nasce, em Minas Gerais, a necessidade de mão de obra profissional para o trabalho nas Casas de Fundição. Mas é com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808 e a criação do Colégio das Fábricas por D. João VI, anos depois o fim da escravidão e a grande expansão industrial na Europa, que houve no Brasil um crescimento no número de fábricas e, portanto, a necessidade de mão de obra especializada. A fim de suportar tal avanço, Nilo Peçanha cria o Ensino Técnico Brasileiro, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, cria o Ensino Profissionalizante no Brasil.

Segundo Biagini (2001) têm-se, então, dois modelos de ensino: um voltado para a elite, com o ensino propedêutico que visava o ingresso às universidades e outro, voltado para as classes populares, a fim de manter os menos favorecidos em funções subalternas que proporcionaria a divisão capitalista do trabalho. Essa divisão é claramente vista hoje ainda entre aqueles que estudam para conceberem e controlarem o trabalho e aqueles que exercem a atividade de trabalho propriamente dito. Os questionamentos sobre os princípios que regem o Ensino Médio permeiam a literatura sobre o assunto e geram reflexões a respeito da identidade dessa modalidade, se formação propedêutica ou se para o trabalho, como citada no trecho abaixo:

> A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. Neste nível de ensino se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.31)

Tal dilema de identidade, se o Ensino Médio deve ser propedêutico[8] ou de formação para o trabalho, pode ser percebido na proposta de criação do Curso de Ensino Médio do CTUR em 1987. A proposição presente na letra "*c"* traz a não obrigatoriedade da preparação para o 3º grau, mas afirma ser uma das atribuições do curso de ensino médio: *c) Uma das finalidades do ensino de 2.º grau, embora não prioritária, é a preparação para o 3.º grau.,* mas logo em seguida, na letra "d", fica exposto a preocupação em cumprir a Lei n.º 7.044/82, que determinara a formação para o trabalho.

Ao final das proposições estabelecidas para a implementação do Curso de Ensino Médio, é notória a preocupação presente no documento de que o novo curso não seria uma ameaça à escola fundamentalmente técnica até aquele momento, como podemos reler no trecho abaixo:

> Finalmente, considerava-se que a abertura do novo curso não se configurava em ameaça ao ensino técnico profissionalizante, que continuaria prioritário naquele estabelecimento, devendo ser constante a preocupação dos administradores do Colégio com a melhoria de suas condições infra-estruturais e humanas. (GAMA, 2005, p. 46)

Porém, essa "ameaça" foi se tornando real desde o primeiro momento em que fora implantada. Pois, o Curso de Ensino Médio surgiu com um total de horas superior ao já ministrado para os cursos técnicos. E, naquele momento, o CTUR possuía num mesmo espaço dois cursos de Ensino Médio: o que era oferecido com concomitância interna com os cursos de Agropecuária e de Economia Doméstica, com carga horária de 1860 horas e o curso sem concomitância interna que possuía em sua matriz curricular um número muito maior de horas - 2250h.

---

[8] Outras referências sobre o ensino propedêutico ver: Campello, A. M. Dualidade Educacional. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html; CASTRO e GARROSSINO. O Ensino médio no Brasil: trajetória e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho. ORG & DEMO, Marília, v.11, n.1, p. 91-102, jan./jun., 2010; Editorial. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 611-616, jul.-set. 2011. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br, BIAGINI, J. *Revisitando momentos da história do ensino técnico.* Disponível em: http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.htm

Tabela 1 – Matriz curricular do curso técnico em economia doméstica lei 5692/71

DISCIPLINAS	HORAS DA SEMANA			TOTAL DE HORAS
EDUCAÇÃO GERAL	1ª	2ª	3ª	
Língua Portuguesa	3	3	3	270
Literatura Brasileira	2	2	2	180
Língua Inglesa	2	2		120
Educação Artística		2		60
História	2			60
Geografia	2			60
Matemática	3	3	3	270
Física	2	2	2	180
Química	2	2	2	180
Biologia	2	2	2	180
SUBTOTAL	**20**	**18**	**14**	**1.560**
FORMAÇÃO ESPECIAL				
Relações Humanas	2			60
Estudos Regionais			2	60
Programa de Saúde		2		60
Arte e Habitação	2	2		120
Horticultura	2			60
Conservação de Alimentos		1	4	150
Enfermagem		3		90
Nutrição e Preparo de Alimentos	2	2	4	300
Organização e Administração do Lar		2		60
Educação do Consumidor			2	60
Puericultura	3			90
Têxteis	2	1		90
Vestuário	3	3	3	270
SUBTOTAL	**14**	**19**	**17**	**1.470**
Educação Física	2	2	2	180
Estágio Supervisionado				360
Educação Religiosa (Opcional para o aluno)				
TOTAL DE HORAS DO CURSO				**3.570**

Tabela 2 – Matriz curricular do curso técnico em economia agropecuária lei 5692/71

DISCIPLINAS	HORAS DA SEMANA			TOTAL DE HORAS
EDUCAÇÃO GERAL	1ª	2ª	3ª	
Língua Portuguesa	3	3	3	270
Literatura Brasileira	2	2	2	180
Língua Inglesa	2	2		120
Educação Artística		2		60
História	2			60
Geografia	2			60
Matemática	3	3	3	270
Física	2	2	2	180
Química	2	2	2	180
Biologia	2	2	2	180

SUBTOTAL	**20**	**18**	**14**	**1.560**
FORMAÇÃO ESPECIAL				
Administração e Economia Rural			2	60
Relações Humanas	2			60
Estudos Regionais		2		60
Programa de Saúde		2		60
Agricultura Geral	4			120
Criações		4	5	270
Culturas Regionais	3	4	5	360
Construções e Instalações Rurais			2	60
Desenho Técnico	2			60
Topografia			3	90
Irrigação e Drenagem	1	2		90
Mecanização Agrícola		3		90
Zootecnia Geral	2	2		120
SUBTOTAL	**14**	**19**	**17**	**1.500**
Educação Física	2	2	2	180
Estágio Supervisionado				360
Educação Religiosa (Opcional para o aluno)				
TOTAL DE HORAS DO CURSO				**3.600**

Tabela 3 – Matriz curricular do recém criado curso de Ensino Médio – 1988

DISCIPLINAS	**HORAS DA SEMANA**			**TOTAL DE HORAS**
	1ª	2ª	3ª	
Língua Portuguesa	3	3	3	270
Literatura Brasileira	2	2	2	180
Língua Inglesa	2	2	2	180
Educação Artística		2		60
Educação Física	2	2	2	180
Geografia	2	2		120
História	2	2		120
Educação Moral e Cívica		2		60
O.S.P.B			2	60
Filosofia			2	60
Matemática	3	3	3	270
Biologia	2	2	3	210
Física	2	2	3	210
Química	2	2	3	210
Programas de Saúde	01			30
Ensino Religioso (Opcional para o aluno)		1		30
TOTAL	**25**	**25**	**25**	**2.250 (1)**

(1) Preparação para o trabalho – mínimo de 60 horas. Total geral do Curso – 2.310 horas.

Na prática, a primeira turma tinha em sua formação quarenta alunos, mas ao chegar o final do ano só restaram oito. E o ensino médio enfrentou suas primeiras

dificuldades: a evasão era grande, a falta de professores específicos para o Ensino Médio, o número de aulas cumpridas era o mínimo. Com isso, os pais estavam insatisfeitos e tiravam seus filhos da escola.

Com a ameaça de não formação de novas turmas, a administração da escola adotou políticas de incentivo, como a contratação de novos professores. Percebe-se com isso, que o curso não só se manteve, como aumentou o número de aulas, a ponto de tornar-se semi-integral em 1989. E resultado positivo, Gama (2005, p.48) cita:

> O resultado destas ações foi bastante positivo. Corroborando esse fato, tem-se: a) o aumento da procura de vagas do Curso Regular, tornando-o um dos mais concorridos do CTUR; b) os elevados índices de aprovação dos egressos desse curso nos exames vestibulares da UFRRJ, assim como nas demais universidades públicas do Rio de Janeiro.

Com o passar dos anos, o Ensino Médio sem concomitância interna se fortalecia. Já nos primeiros anos do diretor Luiz Carlos Estrella (1989-1996), a partir das solicitações dos alunos e dos pais, a carga horária das disciplinas era aumentada a ponto do Ensino Médio atingir uma carga horária de 3.060 horas. Para cumpri-la os alunos estudavam de forma integral, de 07h30min até 17h00. Com isso, o ensino propedêutico tornou-se superior ao ensino técnico integrado.

Na tabela abaixo é possível comparar a diferença de horas entre o Curso de Ensino Médio e os Cursos Técnicos, que reforçava a dualidade entre os cursos oferecidos pela mesma instituição:

O ENSINO MÉDIO EM HORAS

Tabela 4 – O número de horas do Curso de Ensino Médio.

ANO	**NÚMERO DE HORAS**		
	Integrado ao Técnico	Ensino Médio	Padronizada para TODOS os cursos
1971	1560	-	
1988	1560	2.310	
1990	1560	3.060	
1998	2.040*	3.060	
1999	2.625	3.060	
2001			2.625 (110**)

*Base Nacional Comum + Língua Inglesa + Programa de Saúde

** Atividades opcionais aos alunos cujas horas não foram computadas à carga horária total.

Ao observarmos a tabela, podemos perceber que a dualidade se reforçava ao pensarmos que quanto maior o número de horas para um determinado curso, maior seria o número de professores necessários para o ensino. E, segundo Gama (2005) esse aumento se deu no número de professores. Com isso, os resultados favoráveis revelavam-se nos vestibulares em que o número de aprovados do Ensino Médio era alto, como já citado anteriormente. Porém, não há registros que mostrem os dispositivos que medissem o sucesso ou o fracasso dos cursos técnicos. Seria a empregabilidade desses recém formados ou a decisão de prosseguir academicamente seus estudos?

Em 1997, o Decreto 2.008/97 vem regulamentar o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 ao 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 da LDB que se referiam à Educação Profissional. Por isso, novas reformas foram necessárias na carga horária dos cursos no CTUR.

Em 1999, ainda adaptando-se à reforma, houve uma redução da carga horária do ensino médio apenas para os cursos com concomitância interna - Agropecuária e Economia Doméstica - que passou a ter 2625 horas. Contudo o ensino médio oferecido sem concomitância permaneceu com sua carga horária de 3060 horas, contribuindo para a dualidade do ensino presente na escola.

A posse da nova direção trouxe à tona a dualidade dos cursos oferecidos pela escola e novo debate se formou. Por isso, em 2001, houve uma nova reforma na matriz curricular do Ensino Médio e ficou estabelecida a padronização do ensino propedêutico, fosse ele em concomitância interna com os cursos técnicos ou aquele feito isoladamente. Também ficou estabelecido apenas um turno - da manhã - para o ensino técnico e a carga horária de 2625 horas.

Outro debate estabelecido no mesmo momento foi em relação aos cursos de Agropecuária e de Economia Doméstica oferecidos pela escola. A Portaria nº30 de 21 de março de 2000 determinava a reformulação da oferta dos cursos que deveriam observar critérios de pesquisa de mercado e a capacidade da escola em desenvolver os novos cursos.

> Art 1º Determinar que as instituições de educação profissional, integrantes do sistema federal de ensino, reformulem a oferta de cursos de nível técnico e os respectivos currículos para implantação no ano 2001, atendendo aos princípios e critérios estabelecidos na Resolução nº 04/99 do CNE/CEB.

> Art 2º Estabelecer que os cursos a serem oferecidos pelas instituições, a partir do ano 2001, observarão os seguintes critérios:
>
> a) oferta justificada em pesquisa de mercado consistente e em outros dados obtidos pela escola.
>
> b) Capacidade institucional da escola quanto a equipamentos, materiais, quadro de pessoal, recursos orçamentários.

E a fim atender às necessidades da sociedade, estudos realizados pelos próprios professores do curso de Agropecuária da escola mostraram a necessidade de adequação às demandas da região em relação à produção de alimentos orgânicos. E, ainda em 2001, uma nova reforma foi implementada no CTUR, a substituição do Curso de Agropecuária por Agropecuária Orgânica, sob a ótica orgânica da produção e foi proposto em quatro módulos com duração total de dois anos.

O mesmo se deu com o Curso de Economia Doméstica. A decisão de extinção do curso foi tomada em virtude do Parecer CNE/CEB nº 17/97 que estabelecia as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. As instituições deveriam oferecer cursos técnicos de acordo com a necessidade social, a vocação institucional e a capacidade de atendimento. Ao avaliar o curso de Economia Doméstica, os professores chegaram à conclusão de que não havia mais uma necessidade social, visto que o curso, inicialmente, visava às atividades de extensão rural, em que os profissionais de Economia Doméstica auxiliavam os agrônomos e/ou veterinários no atendimento às fazendas ensinando princípios de higiene familiar, noções de puericultura, conservação de alimentos e informações de melhorias de vida no campo. Além disso, o curso de Economia Doméstica de Licenciatura da UFRRJ também estava totalmente comprometido por falta de espaço no mercado de trabalho. O forte desinteresse pelo curso de Economia Doméstica está explícito no ofício nº 82/2010 – MEC-SESu/ DESUP – reposta ao Processo 23001.000108/2010-78 - que se declara desfavorável à homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Bacharelado em Economia Doméstica visto que em 2010 só havia cinco cursos sendo ofertados em todo o Brasil, dos doze que existiam. O parecerista afirma que era seu entendimento que a formação no referido curso já havia cumprido seu papel histórico no Brasil, mas que já estava em completa extinção.

Com isso, os professores após alguns estudos, concluíram que devido à localização da escola na região metropolitana do Rio de Janeiro, mas muito próxima à região da costa verde, e à carência de profissionais devidamente habilitados, a melhor proposta seria a implementação do curso de Hotelaria. O curso também foi estruturado em quatro módulos, com o diferencial de que cada um seria independente dos outros e que ao término deles, o aluno poderia receber um certificado.

Ainda segundo Pamplona (2008, p. 79) houve um verdadeiro esforço para a implantação do novo curso. Os professores, em sua maioria eram formados em Economia Doméstica, por isso, fizeram capacitações, visitas a outras instituições e até mesmo se matricularam em cursos de aperfeiçoamento e requalificação. A escola também investiu em bibliografia especializada a fim de oferecer suporte sobre o assunto. Com essa formação continuada, a partir de 2006, os professores sentiram a necessidade de um pequeno ajuste na carga horária e nas disciplinas do curso. O curso de Hotelaria teve sua carga horária aumentada de 1045 para 1285 horas e adicionou um quinto módulo.

Nessas novas mudanças, também foram estabelecidos os turnos para os cursos: O Ensino Médio e os Cursos Técnicos sem concomitância interna seriam na parte da manhã e as demais turmas de Ensino Médio com concomitância interna, ficariam à tarde. A alegação do Curso Técnico em Agropecuária Orgânica para a preferência pelo turno da manhã se dava pela intensidade do sol para o manejo do solo, o cuidado com os animais e as plantas. Já o de Hotelaria, pelo calor nos laboratórios de Alimentos e Bebidas.

Com a Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008 CNE/CEB que estabelecia a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, o CTUR precisou novamente se adequar a mais uma mudança. Até aquele momento as escolas técnicas ofereciam seus cursos, mas não havia uma padronização o que gerava uma profusão de nomenclaturas. A partir dessa iniciativa do governo, o CTUR precisou se adequar às novas direções estabelecidas pela Secretaria de Ensino Técnico. O catálogo dividia-se em doze eixos temáticos – Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar;

Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer - e em cada eixo havia os cursos técnicos que poderiam ser estabelecidos.

Como a nomenclatura dos cursos que o CTUR oferecia não estavam de acordo com o novo catálogo, as alterações foram feitas. O curso de Agropecuária Orgânica passou à Curso Técnico em Agroecologia e o curso de Hotelaria, passou à Curso Técnico em Hospedagem, no ano de 2009. Porém, não houve mudanças nas disciplinas que os integravam.

É também em 2009 que o CTUR recebe do Governo Federal dez vagas para a contratação de novos professores. E, para um melhor entendimento dessa ação governamental, é necessário voltar um pouco no tempo.

Em 1997, o Decreto 2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) que tinha por objetivo o desenvolvimento do Ensino Técnico no Brasil. A partir dessa data, outras ações foram tomadas, como por exemplo, em 1999, o retorno ao processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets); a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, em 2004, através do Decreto 5.154; a parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, em 2005, a fim de expandir a oferta da educação profissional pela Lei 11.195 e a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal; em 2007, o governo lançou a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal que pretendia ter 354 unidades até 2010 e também publicou o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos; e culminou em 2008, com as movimentações para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, cria no âmbito federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério de Educação e era constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs); pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II.

Logo após a promulgação da referida lei e com o objetivo de expandir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o governo enviou ao CTUR dez códigos de vagas para novos professores.

Após uma pesquisa no arquivo da escola, pudemos notar a ausência de atas tanto dos Conselhos de Classe, quanto dos Conselhos de Professores, no período de 2004 à 2008 e ao solicitar informações a respeito, recebemos como resposta que a administração desse período não registrava suas ações em atas. Por isso, a fim de recuperar textos produzidos durante esse período, realizamos entrevista com o atual diretor do CTUR, o professor Ricardo Crivano Albieri, que assumiu a direção da escola em abril de 2009; uma vez que nosso interesse era entender como os códigos de vagas foram divididos entre os cursos.

Segundo o diretor, que participara das discussões para a divisão das vagas entre os cursos naquele momento enquanto professor da escola, as mesmas foram distribuídas de acordo com a manifestação dos docentes durante o Conselho de professores, pois *"Não havia nenhum estudo prévio ou qualquer tipo de planejamento que justificasse a vaga para esse ou aquele curso".* Portanto, cinco vagas foram para a Hospedagem: uma para a área de Alimentos e Bebidas, duas para Turismo, duas para Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês) - sendo que esses professores também dariam aulas no Curso de Ensino Médio. Outra vaga foi preenchida com um docente da área de Língua Portuguesa que beneficiava o curso de Ensino Médio. Os editais desses concursos foram abertos na administração do diretor Délcio de Castro que recebera as vagas.

Ainda segundo Ricardo Albieri, ficou para sua administração realizar os concursos para as quatro vagas restantes. Como seu desejo era o de que a escola crescesse para um melhor atendimento da comunidade local, e com intuito de melhorar o índice RAP[9] (Relação Aluno/Professor) estabelecido pelo governo federal, o diretor encaminhou ao Conselho de Professores uma proposta de abertura de dois novos cursos: o Curso Técnico em Meio Ambiente e o Curso Técnico em Agrimensura.

---

[9] Segundo o diretor Ricardo Albieri, ao assumir a direção em 2009, o índice RAP era de oito alunos para um professor, a meta do Governo Federal era de dezoito por um. Em 2014, esse índice é de dezesseis alunos por um professor se levar em conta todos os professores, incluindo os substitutos; mas se retirarmos os substitutos, esse índice sobe para vinte alunos para um professor. Essas informações também podem ser verificadas na ata do Conselho de Professores de 16 de outubro de 2009.

A justificativa para a implementação do Curso Técnico em Meio Ambiente foi baseada nos estudos elaborados por uma comissão de professores da escola que concluiu que o esse era o curso mais adequado para o CTUR, visto que, foram observadas a necessidade no mercado de trabalho de profissionais técnicos relacionados ao meio ambiente e o fato de que alguns professores do quadro poderiam ser aproveitados, pois, inicialmente, seria necessário somente um professor novo para a abertura do curso. A proposta fora exposta no Conselho de Professores de 30 de novembro de 2009 e aprovada para início em 2011.

Já a proposta para o Curso Técnico em Agrimensura era bem diferente de tudo aquilo que a escola já tinha oferecido à comunidade. Primeiramente, porque o curso seria noturno, e a outra característica inovadora era que seria pós médio[10]. Na entrevista, o diretor afirma que se lembrou de uma proposta do curso de Engenharia da UFRRJ feita anos atrás ainda na administração do Professor Alencar (1999-2003) que era de assumir o Curso de Agrimensura oferecido pela universidade como Curso de Extensão. O pedido ao Colégio Técnico proporcionaria aos alunos o diploma de técnico, que favoreceria o recebimento de salários adequados quando esses discentes fossem inseridos no mercado de trabalho. E, somente o CTUR poderia assumir essa certificação.

Para a implementação desse curso, seriam usadas as últimas três vagas para professor e, também, o aproveitamento dos docentes da escola para as outras disciplinas não específicas, como português e matemática. A proposta, amplamente discutida no Conselho de Professores de 07 de abril de 2010, foi aprovada sem que nenhum docente fosse contrário.

Em 2014, a direção levou mais uma vez uma proposta ao Conselho de Professores para discussão e possível mudança: a troca dos turnos para os cursos de concomitância externa e a redução de duração dos cursos de Meio Ambiente e Agroecologia também de concomitância externa.

Segundo o diretor Ricardo Albieri, havia algumas razões para a apreciação do Conselho. A primeira, vinha da Comissão de Concurso para acesso ao CTUR que afirmava que as vagas para o Curso de Agroecologia não haviam sido preenchidas e

[10] É comum encontrarmos a nomenclatura *Curso Subsequente* ou *Pós Médio* para referir-se a continuidade dos estudos após o Ensino médio, que não é formação de graduação.

as pesquisas indicavam que as escolas do Estado oferecem o Ensino Médio no horário da manhã o que gera um conflito de horários. Outra razão, vinha da secretaria que reforçava a evasão dos alunos por causa do choque de horários e o número de tempos vagos durante os três anos de curso.

Após o debate no Conselho, as mudanças foram aprovadas. A partir de 2015, os Cursos de Agroecologia e Meio Ambiente terão duração de dois anos e serão oferecidos à tarde.

Podemos afirmar que durante os seus 71 anos de história, o Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro experimentou diversas mudanças. Como essa pesquisa não tem como objetivo analisar os pormenores dessa trajetória, alguns detalhes foram suprimidos. Porém, perpassar por sua trajetória é importante para o entendimento de como a formação do Colégio Técnico pode influenciar a subjetividade presente nos enunciados dos docentes que integram a escola hoje.

Além disso, ao caminhar pela formação histórica do CTUR, pudemos perceber que a compreensão da maneira como se deu o nascimento dessa instituição, somente com cursos técnicos inicialmente e depois com a inserção do Curso de Ensino Médio, nos revela fatos e mudanças que permanecem na memória dos sujeitos que hoje integram o corpo docente da escola.

Ao olhar para os processos históricos de transformação do CTUR, tendo como base as ações governamentais, percebemos que a dualidade observada atualmente apenas pela minha inserção nesse ambiente enquanto professora da escola, nos mostra que esse conflito Ensino Técnico – Ensino Médio não é exclusivo do Colégio Técnico, e, talvez, seja uma questão mais complexa sobre a relação capital versus trabalho que nos levaria a reflexões como, por exemplo, quem estuda e para quê? Que escola é essa que ensina para o trabalho? É possível formar para o trabalho sem a formação para a cidadania?

2 **O CTUR: SEU ESPAÇO FÍSICO E ALGUMAS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE EBTT**

Como já dissemos no Capítulo 1, quando contextualizamos a formação do Colégio Técnico, o CTUR é uma escola vinculada a uma universidade, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E, por causa do referido vínculo, integra o *campus* de Seropédica, Rio de Janeiro.

Neste capítulo, trazemos algumas características do espaço físico do CTUR e de algumas especificidades do trabalho do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que compõem a rotina desses profissionais que, por diversas vezes, diferem da realidade de um docente que não está inserido na rede técnica federal de ensino.

2.1 **O espaço físico**

Nosso objetivo ao fazer uma descrição do ambiente físico do CTUR é o de explicitar as singularidades de um lugar tão amplo e porque acreditamos que a compreensão de seu modo de organização pode proporcionar um melhor entendimento sobre esta pesquisa.

Como também já dito anteriormente, a localização numa área rural e seus diversos ambientes físicos para as aulas, sejam elas teóricas ou práticas, nos possibilitam perceber que esses espaços, de certa forma, podem ser lugares de aproximação entre os docentes, como o espaço comum da sala de professores. Também, podem ser motivo de distanciamento quando, por exemplo, um professor do ensino técnico não frequenta a referida sala dos professores e justifica que seu local de aulas é o campo e, por isso, se encaminha direto para sua sala de aula; ou quando um professor do ensino médio nem tem conhecimento das pesquisas relacionadas às disciplinas técnicas que são realizadas dentro da escola, porém no campo agrícola.

Portanto, a partir de nossas observações como professora da instituição, percebemos os discursos que circulam nesses diferentes espaços e que nos

motivaram a tentar compreender que valores sobre o ensino médio e ensino técnico são produzidos nas falas dos professores do CTUR.

Na imagem a seguir, é possível visualizar a localização da escola em relação à UFRRJ. O acesso pode se realizado de duas maneiras: de automóvel e a distância percorrida é de 2,3 km; e a pé, distância um pouco menor, de 1,8 km, visto que o caminho se dá por dentro do próprio *campus* da universidade.

A relação do CTUR com a Universidade Rural, apesar de tão próxima fisicamente, às vezes, experimenta embates burocráticos. Todas as questões envolvendo assuntos de departamento pessoal, liberação de verba e aprovações de obras precisam da autorização da Universidade. Como a UFRRJ gere uma gama enorme de institutos, isso acaba causando dificuldades para a direção do CTUR, na medida em que o tempo levado para a resolução dos processos se alonga. Porém, como esse não é nosso foco da pesquisa, não adentramos nesses chamados entraves institucionais.

Figura 1- Localização espacial do CTUR em relação à UFRRJ.

Fonte: GOOGLE, 2014.

O edifício do CTUR que se pode observar na Figura 1, localizado pela seta, foi considerado definitivo em 1988, ano em que foi doado pela Universidade Rural,

depois de o Colégio já ter passado por diferentes espaços físicos e muitas tentativas de extinção[11].

Desde então, ocupa uma área de 60 hectares (cerca de 600.000 m²) às margens da Rodovia BR 465, antiga Estrada Rio – São Paulo, Km. 47, a 70 quilômetros do centro do Rio de Janeiro.

Ao ocupar o antigo prédio da Pós-graduação da UFRRJ em 1988, o CTUR estava constituído por: o Prédio Principal, o Prédio de Hospedagem e o Anexo I, na época chamado de Bovino, onde ficava o alojamento.

Figura 2- Imagem do Prédio de Hospedagem na época da ocupação..

Fonte: ARQUIVO ESCOLAR

[11] Ver dissertações **GAMA, P. S.** *O Colégio Técnico da UFRRJ e o Ensino Profissionalizante: 1973 a 1988.* Teresópolis – RJ: Dissertação de Mestrado, PUC. 2005. e **PAMPLONA, R. M.** *As relações entre o Estado e a escola: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil.* Seropédica – RJ: Dissertação de Mestrado, UFRRJ. 2008. Ambos os textos tratam de aspectos da formação do CTUR em diferentes recortes temporais e relatam informações sobre as tentativas de fechamento da escola.

Figura 3- Obras no prédio principal do CTUR.

Fonte: ARQUIVO ESCOLAR

Ainda em 1988, a administração do CTUR realizou algumas obras antes da ocupação definitiva. Porém, a construção de novos prédios foi realizada ao longo dos anos, como, por exemplo, o Anexo II, em 2008, o Anexo IV, em 2011 – destinado às aulas teóricas, e o lago para o abastecimento da escola em 2014.

Figura 4- Vista aérea do CTUR.

Fonte: GOOGLE, 2014.

Na Figura 4, observa-se uma imagem aérea do CTUR, em 2014, já com outros prédios construídos e diversos espaços para as aulas práticas. Nosso objetivo com as imagens é tentar favorecer o entendimento sobre algumas práticas presentes na rotina escolar do docente do CTUR, como, por exemplo, o deslocamento entre um prédio e outro, entre um local de aula teórica e outro de aula prática, que muitas vezes, leva um tempo considerável.

Atualmente, a escola possui o Prédio Principal (1), o Prédio de Hospedagem (2), o Anexo 1 (3), o Anexo 2 (4), o Anexo 3 (5), o Anexo 4 (6), o Viveiro (7), a Cunicultura (8), a Garagem (9), a Fábrica de ração (10), a Horta (11), a Avicultura (12), a Suinocultura (13), a Ovinocultura (14), o Almoxarifado (15), o Campo de futebol (16), a Quadra (17), a Mecanização (18), a Cantina (19), o Bandejinha (20), Unidade Didática de Pesquisa, Produção e Comercialização (Conhecido como Posto de Vendas) (21), o Campo Agrostológico (22), a Casa de Vegetação (23), Quadra de vôlei de areia (24), Campo de Plantas Medicinais (25), o Sistema Agroflorestal (SAF) (26) e dois lagos (27) .

Em 2010, com a implantação dos dois novos cursos na escola – Curso Técnico em Meio Ambiente e Curso Técnico em Agrimensura – ficou notória a incapacidade física da escola de suportar as novas turmas nos anos subsequentes. Entre 2011 e 2013, foi necessário utilizar salas emprestadas no prédio de Zootecnia, que funciona ao lado do CTUR. Por isso, o colégio novamente precisou ampliar sua capacidade de acomodação para os novos alunos. Um novo prédio para aulas teóricas foi construído com sete salas – o Anexo 4.

O único documento a que tivemos acesso na secretaria da escola, no qual houvesse a enumeração de seus espaços físicos, foi o Projeto Político Pedagógico do CTUR de 2010[12]. Porém, ao analisá-lo, percebemos que as informações já estavam um pouco defasadas.

A fim de comparar as mudanças ocorridas na escola a partir de 2010, recorremos ao Projeto Político Pedagógico e ao inspetor mais antigo da escola[13] que possui 48 anos de serviço no colégio. A partir das informações dadas pelo inspetor,

[12] A descrição física da escola era um item obrigatório para a construção do Projeto Político Pedagógico, segundo as orientações da Resolução Nº 4, de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação. Por isso, é possível obter as informações sobre os prédios do CTUR no PPP da escola.

[13] Agradecemos muito especialmente ao Senhor Nelsino pelas informações prestadas.

foi possível perceber as mais recentes transformações da escola que estão registradas nas tabelas a seguir.

Tabela 5- Ambiente Físico: Prédio Principal

Ambiente Físico do CTUR	
2010	2014
Prédio Principal	
Térreo:	
Hall de entrada;	Hall de entrada;
À direita: 01 biblioteca,	À direita: 01 biblioteca,
01 sala de aula	01 sala de aula
01 laboratório de informática;	02 laboratórios de informática;
À esquerda: 01 sala (Grêmio estudantil);	À esquerda: 01 sala (Grêmio estudantil);
01 sala de aula;	01 sala administrativa –PRONATEC
02 banheiros;	02 banheiros
01 sala (Coordenação do Concurso de Ingresso)	01 sala (Coordenação do Concurso de Ingresso)
03 laboratórios.	02 laboratórios.
	01 cozinha para os funcionários
	01 Almoxarifado
	01 sala administrativa - Coordenação de Ensino Médio
	01 sala administrativa – PRONATEC
	01 sala administrativa - Serviço de Orientação Educacional
1º andar:	
Secretaria: 06 ambientes + 01 hall	Secretaria: 06 ambientes + 01 hall
À esquerda: 01 sala de aula	À esquerda: 01 sala de aula
02 salas de aula	02 salas de aula
À direita: 01 sala administrativa - Divisão de Assuntos Pedagógicos	01 sala administrativa - Divisão de Assuntos Pedagógicos
01 sala administrativa - Coordenação de Cursos	01 sala administrativa – Coordenação de Agrimensura / Elaboração de Projetos Físicos e obras do CTUR
01 sala administrativa - Serviço de Orientação Educacional	
01 sala administrativa - Divisão de Assuntos Estudantis	01 sala administrativa - Divisão de Assuntos Estudantis e Divisão de Estágio
01 sala de reuniões	01 sala de informática para Agrimensura
02 banheiros;	02 banheiros;
01 sala de professores;	01 sala de professores;
	01 sala (Topografia e Construções)
01 sala (Ciências Exatas);	01 sala (Ciências Exatas);
01 sala (Hotelaria);	01 sala – Coordenação de Hospedagem
01 sala (Agropecuária);	01 sala – Coordenação de

	Agroecologia/ Coordenação do Meio Ambiente / Mesa do Agrônomo
01 sala (Ciências Humanas).	01 sala – Sala do Técnico em Informática (TI)
	01 sala de reuniões

Com a implementação dos novos cursos e da chegada de alguns funcionários técnico-administrativos, é possível notar algumas transformações no Prédio Principal da escola. A instituição de novos coordenadores para esses cursos e de funções, como a de Técnico em Informática e Comissão de elaboração de projetos físicos e obras, fez a direção reorganizar as salas administrativas. Uma sala de aula foi desativada na andar térreo e deu lugar a mais uma sala administrativa para o PRONATEC[14]. Foram criadas mais uma sala de informática, pois a demanda pela inserção digital dos alunos também crescera; e uma nova sala de reuniões, visto que a antiga passou a ser sala de informática exclusiva para os alunos de Agrimensura, porque estes utilizam programas específicos da área. Em 2010, havia quatro salas divididas por áreas (Ciências Exatas, Ciências Humanas, Hotelaria e Agropecuária), porém, em 2014, o curso de Ensino Médio perdeu uma de suas salas para a alocação do Técnico em Informática.

Tabela 6- Ambiente Físico: Prédio de Hotelaria

Prédio de Hotelaria	Prédio de Hospedagem
03 salas de aula;	02 salas de aula;
	01 laboratório de química;
01 sala ambiente (Laboratório de Governança);	01 sala ambiente (Laboratório de Governança);
01 sala (depósito de eventos e lazer);	01 sala (depósito de eventos e lazer);
01 sala de conservação (Laboratório de Alimentos e Bebidas: Cozinha);	01 sala de conservação (Laboratório de Alimentos e Bebidas: Cozinha);
01 sala de preparo de alimentos (Laboratório de Alimentos e Bebidas: Restaurantes e Serviços);	01 sala de preparo de alimentos (Laboratório de Alimentos e Bebidas: Restaurantes e Serviços);
01 sala de panificação (Laboratório de Alimentos e Bebidas: Panificação);	01 sala de panificação (Laboratório de Alimentos e Bebidas: Panificação);
02 banheiros.	02 banheiros.

[14] PRONATEC O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Há três tipos de cursos e o oferecido no CTUR é o de Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional, para trabalhadores, estudantes de ensino médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses. Fonte: <http://pronatec.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 set. 2014.

O Prédio de Hospedagem, por ter laboratórios bem específicos do curso técnico em questão, não sofreu muitas mudanças. Só houve a perda de uma sala de aula que foi transformada em laboratório de química para o Curso de Meio Ambiente.

Tabela 7- Ambiente Físico: Prédio Anexo I

Anexo I:	
Alojamento (10 quartos + 01 sala de coordenação + 01 banheiro)	Desativado – Depósito de Carteiras Escolares
01 sala (armários)	01 sala (vazia)
02 salas de aula	02 salas de aula
02 salas (coordenações)	01 sala de livros – Profª do Curso de Meio Ambiente 01 sala – Profª do Curso de Meio Ambiente
01 banheiro	01 banheiro
01 sala de multimídia;	01 sala de multimídia;
01 laboratório de química;	01 laboratório de química
01 cozinha	

O Prédio Anexo I já existia quando o CTUR ocupou as instalações da antiga pós-graduação da UFRRJ. Esse edifício possuía um alojamento para os alunos, que já estava desativado antes da mudança. Apesar de, no momento da mudança, o mobiliário ter permanecido e, por isso, ser ainda considerado um alojamento, os alunos do CTUR nunca o usaram como tal, visto que o regime de internato no CTUR também já fora extinto. Por isso, o local foi desativado e serve hoje como depósito para mobiliário escolar.

O laboratório de química foi anexado à cozinha, com o objetivo de ampliação do local, porque o número de alunos aumentou com a implementação do Curso de Meio Ambiente.

Um fator que chamou a atenção foi o espaço ocupado por uma professora do Curso de Meio Ambiente. Uma sala foi ocupada com seus livros pessoais relacionados ao Curso Técnico em que ela atua e a outra sala serve de lugar de atendimento aos alunos, visto que possui muitos alunos com bolsas de iniciação científica, e que também serve para estudos da própria docente. Ao questionar o Inspetor Sr. Nelsino o porquê de as salas serem ocupadas pela professora citada ele

afirmou que quando os professores percebem que há salas vazias, pedem ao diretor e ele as libera.

Tabela 8- Ambiente Físico: Prédio Anexo II

Anexo II	
Térreo:	
À esquerda: 01 sala;	01 sala administrativa – Agrônomo
01 sala (preparo de queijos);	01 laboratório (preparo de queijos);
01 sala de educação física;	01 sala de educação física;
À direita: 01 sala	Refeitório para funcionários do Campo
	03 banheiros
	01 quarto de material
	01 cozinha
	01 quarto de ferramentas
	01 quarto de Agroecologia
1º andar:	
04 salas de aula	04 salas de aula
02 banheiros	02 banheiros

Podemos perceber que o Prédio Anexo II sofreu grandes mudanças. A parte superior do prédio ficou intacta, mas a parte térrea tornou-se um espaço de convivência para os funcionários do campo, isto é, os trabalhadores que cuidam da parte agrícola da escola, como a horta, os animais, além da manutenção.

As novas instalações foram cumprimento das promessas de campanha do atual diretor, pois os funcionários do campo não possuíam local próprio para almoço e descanso entre as tarefas da manhã e da tarde. Como o Anexo II possuía muito espaço sem utilização, a reforma foi feita no período de 2010/2011.

Tabela 9- Ambiente Físico: Prédio Anexo III

Anexo III	
Térreo:	
03 salas de aula	03 salas de aula;
02 banheiros	02 banheiros.
1º andar:	
04 salas de aula.	03 salas de aula
	01 sala de desenho – Agrimensura

Já o Prédio Anexo III, construído para ser um local exclusivo de aulas teóricas, possui um total de sete salas de aulas bem amplas. E, por tal característica, teve uma de suas salas transformada em sala de desenho para o Curso de Agrimensura, porque as mesas de desenho ocupam muito espaço.

Tabela 10- Ambiente Físico: Prédio Anexo IV

Anexo IV	
Térreo:	
	03 salas de aula
	02 banheiros
1º andar:	
	04 salas de aula
	02 banheiros

O Prédio Anexo IV foi construído logo após a implementação dos novos cursos em 2010, pois a estrutura física do CTUR não comportava o aumento no número de alunos.

Tabela 11- Ambiente Físico: Entorno do Prédio Principal

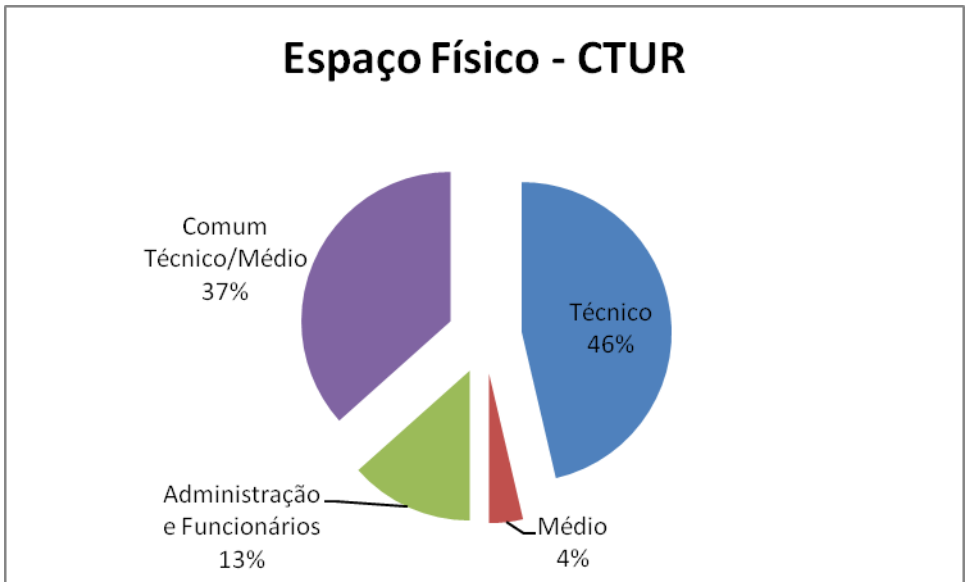
Entorno do Prédio Principal:	
Viveiro	Viveiro
Cunicultura	Cunicultura
Garagem	Garagem
Fábrica de ração	Fábrica de ração
Horta	Horta
Avicultura	Avicultura
Suinocultura	Suinocultura
Caprinocultura	Ovinocultura
Almoxarifado	Almoxarifado
Campo de futebol	Campo de futebol
Quadra	Quadra Coberta
Mecanização	Mecanização
Cantina	Cantina
Bandejinha	01 sala de Artes
Unidade Didática de Pesquisa, Produção e Comercialização	Unidade Didática de Pesquisa, Produção e Comercialização
01 Lago	02 Lagos
	01 Catavento
	01 Casa de Vegetação
	01 Campo Agrostológico
	01 Campo de Plantas Medicinais
	SAF – Sistema Agroflorestal
	Quadra de vôlei de areia
	Casa de ordenha
	Galinheiro

Ao analisar a última tabela referente ao entorno da escola, é possível perceber que outros espaços foram construídos para as aulas práticas do ensino técnico, especificamente de Agroecologia. Como exemplos, podemos citar o Campo

Agrostológico, mais um lago com o objetivo de desenvolver a Piscicultura e as aulas práticas de Jardinagem, a Casa de Ordenha e a Casa de Vegetação.

Após esse olhar detalhado sobre cada espaço físico da escola, uma situação parecia estar desenhada: seria possível inferir através desses dados que haveria um desequilíbrio entre os lugares destinados aos Cursos Técnicos e o curso de Ensino Médio? Organizamos as informações em uma tabela e, em seguida, transformamos em um gráfico. Dividimos os dados em quatro categorias: 1. os lugares destinados à administração da escola e aos funcionários – secretaria, almoxarifado, refeitório para os funcionários, por exemplo; 2. os lugares específicos ao Curso do Ensino Médio – sala de artes, sala de Ciências Exatas e coordenação do Ensino Médio; 3. os lugares específicos ao Curso Técnico – laboratórios em geral, horta, campo agrostológico etc.; 4. os lugares comuns entre os Cursos Técnicos e o Curso do Ensino Médio – salas de aula teóricas, biblioteca, quadra de esportes, sala do grêmio, sala da DAP etc.

Gráfico 1- Ambiente Físico do CTUR



Após observar o gráfico, podemos concluir que há um desequilíbrio entre os espaços específicos aos Cursos Técnicos (46%) e ao Curso de Ensino Médio (4%) e, além disso, se juntarmos os espaços comuns, a distância ainda fica considerável, pois o Técnico passa a dispor de 83% de espaços utilizados a 41% do Médio.

Por isso, nossa percepção é de que é comum, enquanto professora da instituição e inserida no processo educacional, ouvirmos professores do Médio

questionando a ausência de espaços mais adequados ao Curso de Ensino Médio e os professores do Técnico dizerem que isso se justifica, porque a escola é um Colégio Técnico em sua origem e da necessidade de mais espaço em virtude do número de equipamentos utilizados.

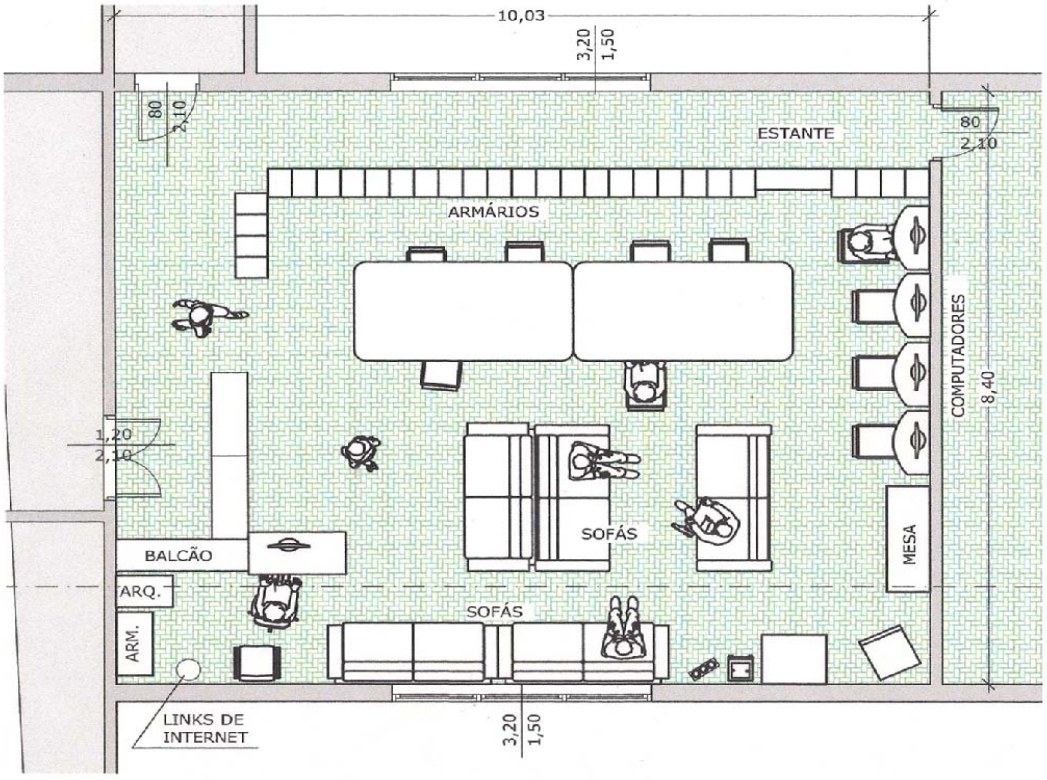
Esses discursos circulam, em especial, na sala dos professores, pois esse espaço, além de comum, é quase um item obrigatório em uma instituição escolar. E é senso comum que a sala de professores é o lugar da troca entre os docentes. Lugar de avisos, de diários, de descanso, várias são as possibilidades de uso.

Além de espaço comum e presente em todas as escolas de ensino médio, a sala dos professores revela ao longo da história da educação, seu posicionamento na hierarquia dentro desse ambiente. E, no CTUR, isso não é diferente.

Essa sala possui aproximadamente[15] 80 m² e se localiza no prédio principal da escola, junto às salas destinadas ao setor administrativo (sala da direção, sala da divisão pedagógica, assuntos estudantis, estágio, concurso de ingresso, PRONATEC e orientação ao estudante), laboratórios de agroindústria e três salas de aulas teóricas. Além disso, a sala é única e destinada a todos os docentes dos diversos cursos da escola. Sua amplitude possibilita a presença de armários individuais para os professores, que também funcionam como limite da sala, formando um corredor que dá acesso à sala de trás que, durante muito tempo, foi sala de vídeo destinada aos alunos, mas agora é uma sala de informática, destinada especificamente aos alunos de Agrimensura. Possui duas mesas grandes, o escaninho com as pastas/diários dos professores, quatro computadores, um refrigerador, uma televisão, um espaço para o café e a água e dois conjuntos de estofados. Integra também à sala dos professores, a mesa da chefe da divisão pedagógica. Essa descrição pode ser visualizada na Figura 05.

[15] A sala é bem espaçosa e como parâmetro de comparação, há salas de aula no CTUR que medem aproximadamente, 30 m² e que comportam turmas de 35 alunos a 40 alunos.

Figura 5- Planta humanizada da sala dos professores, no Prédio Principal



A descrição da sala se torna necessária, visto que as escolas funcionam com uma sala de professores sempre como um lugar de encontros e, por consequência, um lugar de conflitos. No CTUR, a sala por ser muito ampla, não possui qualquer privacidade. A mesa grande serve tanto para os afazeres comuns aos professores, como preenchimento de diário, correção de provas, elaboração de material didático, como também favorece o atendimento aos alunos. Os professores tiram dúvidas dos discentes e/ou orientam os projetos de Iniciação Científica ou Bolsa de Permanência.

Um dos conflitos vividos nesse ambiente se dá pela recorrente presença dos alunos. Alguns professores reclamam que não há segurança para os diários que ficam expostos nos escaninhos, da falta de privacidade na hora do intervalo e, por isso, a direção tentou coibir a circulação dos discentes com o cartaz “Alunos, só entrem quando solicitados”, colado do primeiro armário de entrada da sala, mas sem muito êxito. A falta de um limite físico, como uma porta, facilita o acesso deles livremente. Alguns professores não se incomodam e afirmam que o aluno deve interagir com os docentes e diminuir as distâncias que historicamente sempre tiveram lugares fixos e opostos. Já outros, não admitem a circulação deles, e já presenciamos alguns solicitando a retirada dos discentes da sala.

Outro conflito próprio desse espaço é a presença da mesa destinada à chefe da Divisão de Assuntos Pedagógicos. Assunto que gera discordâncias, porque sua presença pode ser comparada com a figura do Controlador do Trabalho na fábrica, pois remete aos professores que o horário deve ser cumprido ou que alguns assuntos devem ser silenciados. Podemos afirmar que, em geral, a formação dos grupos de professores é um movimento natural no ambiente escolar, contudo a presença deste elemento que não está nos grupos - a chefe, a sensação de estar sendo observado aumenta.

Portanto, quando se trata de questões que não podem ser ouvidas por determinadas pessoas é comum ver os professores cochichando uns com os outros ou retirando-se da sala dos professores para conversar fora desse ambiente destinado aos docentes. É comum vê-los em outros espaços da escola, como os caminhos que levam aos prédios de aulas teóricas.

Por causa desses conflitos, alguns docentes se mostram mais resistentes ao uso e permanência na sala de professores e nem sequer param nesse ambiente. Muitos entram, pegam suas pastas e saem diretamente para o local da aula. Contudo, a sala dos professores também possibilita alguns encontros que geram aprendizagens, como por exemplo, ao escutar uma orientação de um professor ao aluno sobre um projeto desenvolvido na escola, podemos ter acesso às pesquisas que têm sido desenvolvidas que produzem novos saberes e de extrema relevância para a comunidade escolar. Um exemplo foi o projeto de construção da caixa d’água e o catavento que possibilitaram a captação da água do lago da escola com a energia produzida pelo catavento. Com isso, a escola reduziu a conta de água e a conta de energia elétrica.

Por isso, a sala dos professores possui singularidades que perpetuam a hierarquia no ambiente educacional, e mostra sua imponência e destaque ao ocupar o maior espaço do prédio principal. Mas também, mantém-se como um lugar recorrente de encontros e conflitos entre os professores do CTUR que possibilita a produção de discursos que se inserem nas práticas discursivas presentes no cotidiano do Colégio.

2.2 **As especificidades do trabalho do professor de EBTT do Colégio Técnico**

O CTUR possui um regimento interno que regula sua natureza e fim; sua organização administrativa; sua organização didática; as inscrições e matrículas; a comunidade escolar; as instituições escolares e as demais disposições gerais e transitórias. Este documento, que está em vigor atualmente, foi aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 19 de dezembro de 1986, Portaria nº 42, de 28/28/1987[16].

Nosso objetivo foi utilizar o documento como fonte das atribuições do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que caracterizam sua prática docente, a fim de maior compreensão sobre o seu trabalho.

Percebemos que há somente dois artigos que discorrem sobre o trabalho do professor. O Art. 74 que trata das atribuições de todos os docentes e o Art. 75, específico para os profissionais de Educação Física.

No Art. 74, podemos perceber que algumas prescrições são comuns aos professores de qualquer esfera governamental ou particular: elaborar currículos, programas e plano da disciplina, avaliar o rendimento escolar, manter os diários atualizados, indicar material didático. Porém, nos detemos nas atribuições específicas de um professor do CTUR, para isso reproduzimos o texto do Art. 74 desse regimento:

> TÍTULO V
> DA COMUNIDADE ESCOLAR
>
> CAPÍTULO I
> DO CORPO DOCENTE
> Art. 74 - Aos integrantes do corpo docente, admitidos na forma de lei, em exercício no Colégio, além de outras atribuições legais, compete:
> Elaborar, anualmente, o plano de ensino de sua disciplina;
> Participar da elaboração do currículo pleno e dos programas de sua disciplina ou atividade, na forma de instruções superiores;
> Participar de encontros, seminários, debates e reuniões que visem a desenvolver e a aperfeiçoar a capacitação do corpo docente;
> Requisitar, através do Coordenador de Área, material necessário ao desempenho de suas funções;

[16] Ressaltamos que o documento em vigor possui algumas partes obsoletas e até mesmo em desacordo com a legislação atual. Por isso, um novo documento já foi redigido e, após amplo debate pela comunidade escolar com audiências públicas, foi aprovado pelo Conselho de Professores do CTUR. Porém, aguarda a aprovação do Colégio Universitário da UFRRJ. Por isso, utilizamos como referência, o documento de 1986.

> Fazer a avaliação do rendimento escolar, conforme normas estabelecidas;
> Indicar os livros didáticos mais adequados para uso dos alunos;
> Manter atualizados os diários de classe, instrumento de controle estabelecido pela Direção;
> Comparecer às reuniões quando convocados pela Direção;
> Colaborar com a direção do Colégio na organização e na execução dos trabalhos complementares de caráter cívico, cultural, desportivo e recreativo;
> Fazer parte das Comissões para as quais for designado pelo Diretor;
> Acompanhar os alunos, quando em aulas práticas, de iniciativa do professor, realizadas na área e fora da área da Universidade;
> Manter, em classe, a disciplina conveniente ao bom andamento dos trabalhos;
> Propor ao Chefe da Divisão de Assuntos Gerais as medidas disciplinares que se fizerem necessárias;
> Permanecer em sala de aula durante o tempo regulamentar;
> Estar presente nos dias de provas de sua disciplina;
> Atender às práticas de ensino dos licenciandos da Universidade, de acordo com a programação elaborada;
> Assistir às aulas dos alunos-mestres, registrando todas as observações relativas à matéria exposta e à reação da classe;
> Ministrar as aulas programadas, na eventualidade de não comparecimento dos alunos-mestres escalados;
> Comunicar ao Chefe da Divisão de Assuntos Gerais, com a maior antecedência possível, suas faltas eventuais por motivo de força maior;
> Preparar, anualmente, o inventário do material sob sua responsabilidade;
> Cumprir e fazer cumprir as disposições deste Regimento, bem como as normas baixadas pela Direção do Colégio;
> Exercer outras atribuições que lhe forem determinadas pela Direção, no âmbito de sua competência. (REGIMENTO INTERNO DO CTUR, 1986, p. 19,20)

Os professores do CTUR recebem incentivo para a continuação de seus estudos e desenvolvimento de atividades que estimulam a produção de conhecimento. Por isso, é comum a participação em eventos acadêmicos com apresentação de trabalhos relacionados a pesquisas desenvolvidas dentro ou fora do ambiente escolar. Esse procedimento está previsto no Art. 74 como uma atribuição do professor *"Participar de encontros, seminários, debates e reuniões que visem a desenvolver e a aperfeiçoar a capacitação do corpo docente"*. Com isso, esses docentes têm a possibilidade de desenvolverem pesquisas que estimulam os discentes na prática da pesquisa científica e os alunos recebem bolsas de Iniciação Científica.

Outra prática presente no regimento é a participação em comissões designadas pelo diretor da instituição. Todos os professores participam de comissões eleitorais; de organização de eventos como, por exemplo, o Dia do

Hoteleiro/ o Dia do Técnico em Agroecologia; comissão de revisão do Projeto Político Pedagógico; comissão de Concurso de Ingresso; comissão de elaboração de editais de bolsas para os discentes, entre outras. Portanto, todo docente, se designado pelo diretor, precisa compor comissões como parte do seu trabalho.

Outra função do professor é a de receber alunos da UFRRJ como estagiários, sejam eles da prática de ensino obrigatório da licenciatura ou como participantes de projetos, como, por exemplo, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). No regimento, a atribuição se restringia à "Atender às práticas de ensino dos licenciandos da Universidade, de acordo com a programação elaborada", porém, hoje ela se tornou mais abrangente com os projetos de Iniciação Científica e Auxílio Estudantil.

A partir da última prescrição "Exercer outras atribuições que lhe forem determinadas pela Direção, no âmbito de sua competência", o docente está inserido em muitas funções. Os professores do Ensino Médio elaboram questões para o Concurso de Ingresso do CTUR; também elaboram questões para o projeto Simulado para os alunos do 3º ano; os docentes do Curso Técnico são responsáveis pela Unidade Didática de Pesquisa, Produção e Comercialização (Conhecido como Posto de Vendas) e pelo funcionamento de todos os laboratórios da escola.

Uma especificidade do trabalho do professor do CTUR é a maneira como se dá a progressão em sua carreira profissional. Enquanto na esfera estadual e municipal do Rio de Janeiro, a troca de nível se dá por tempo de serviço, no CTUR, como em toda a rede federal de ensino, essa progressão se dá através de uma avaliação institucional. O professor é avaliado por uma comissão formada por docentes[17] do próprio colégio, eleitos pelo Conselho de Professores, através de um formulário "Avaliação de desempenho acadêmico do corpo docente do CTUR[18]" e deve somar 60 ou 70 pontos de acordo com o nível pretendido. Há uma tabela e uma pontuação para cada item. Os itens são: 1. Qualidade do trabalho docente – relacionado às aulas dadas; 2. Produção e extensão; 3. Participação em atividades de formação e atualização; 4. Cargo de DIRETOR ELEITO do CTUR; 5. Participação em atividades administrativas.

[17] Na avaliação que está em vigor, os alunos não são ouvidos, porém já há uma nova proposta de avaliação com a participação discente que entrará em vigor, à princípio, no segundo semestre de 2015.
[18] O formulário de avaliação se encontra em anexo.

Outra característica importante do trabalho desse docente é a participação nos conselhos. No CTUR, há dois tipos: O Conselho de Classe (CC) e o Conselho de Professores (CP). O Conselho de Classe em nada se difere dos conselhos presentes em todas as instituições de ensino. Tratam-se dos assuntos pedagógicos: rendimento escolar, avaliações, presença do aluno. Porém, é no Conselho de Professores que são discutidos todos os assuntos técnico-pedagógicos e disciplinares que necessitam da deliberação dos conselheiros. Compõem o CP os sessenta professores efetivos, todos os chefes de divisões e a representação discente, equivalente a um quinto do corpo docente e todos têm direito a voto. A seguir, fragmentos do texto normativo sobre o CP e o CC:

> CAPÍTULO II
> DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS
>
> SEÇÃO I - Do Conselho de Professores
> Art. 8º - O Conselho de Professores é o órgão de consulta e de deliberação coletiva do Colégio em assuntos técnico-pedagógicos e disciplinares.
> Art. 9º - O Conselho de Professores é integrado pelos Chefes de Divisões de Assuntos Gerais, Assuntos Pedagógicos e Assuntos Estudantis, pelos Coordenadores de Áreas e de Serviços, por todos os professores e uma representação do corpo discente, equivalente a 1/5 do corpo docente, sob a presidência do Diretor do Colégio ou do seu substituto legal. (...)
>
> SEÇÃO II - Do Conselho de Classe
> Art. 15 - O Conselho de Classe é um órgão consultivo, de deliberação didático-pedagógica do Colégio e tem como atribuições específicas:
> Analisar o processo ensino-aprendizagem relativo a cada série dos cursos oferecidos pelo Colégio, propondo alternativas de solução aos problemas do ensino; (...)
> Art. 16 - O Conselho de Classe é constituído de todos os professores de cada série, dos Chefes de Divisões de Assuntos Pedagógicos e Assuntos Estudantis, dos Coordenadores de Áreas, dos responsáveis pelos serviços de Orientação Educacional e de Integração Escola-Empresa, do Diretor do Colégio ou seu substituto eventual e de um representante dos alunos de cada série por curso. . (REGIMENTO INTERNO DO CTUR, 1986, p. 8,9)

Portanto, toda essa tentativa de descrever o espaço físico do CTUR, seu modo de organização e as especificidades do trabalho docente, está inserida numa concepção de língua em que não podemos analisar a materialidade linguística, sem pensar a comunidade que produziu os textos e os textos que são consumidos por essa comunidade. Como afirma Rocha (2014),

> “Com efeito, para o analista do discurso, a situação de troca verbal passa a ser compreendida a partir de uma outra ordem de questões: quem pode enunciar uma ordem? como se autoriza a fazê-lo? quem pode “recebê-la”?

> em que circunstâncias? A respeito de quais temas? Questões que, como podemos perceber, implicam um aprofundamento das condições de produção, circulação e consumo dos discursos (...)" (ROCHA, 2014, p. 304)

Esse capítulo foi pensado a fim de proporcionar um melhor entendimento sobre os fragmentos usados no capítulo de análise. Durante as falas, os docentes mencionam não só espaços físicos da escola, como falam de suas atribuições na escola, além de lecionar suas disciplinas.

3 APORTE TEÓRICO - A ANÁLISE DO DISCURSO E OS ESTUDOS DO TRABALHO

O CTUR tem sido ao longo dos últimos anos objeto de análises sob diferentes perspectivas: educacionais, pedagógicas, filosóficas – Gama (1987), Plasa (1988), Albieri (2005), Pamplona (2008), Porphirio (2008), Albuquerque (2010). Esta pesquisa, porém, buscou nos estudos linguísticos que tem como aporte teórico a Análise do Discurso, tal como a apresenta Maingueneau (1997, 2008, 2011), uma forma de compreender que valores sobre a formação do ensino médio e do ensino técnico são construídos na fala de professores do CTUR quando levados a falar de seu trabalho. Sabemos que esta pesquisa poderia ter sido realizada a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, contudo essa vertente teórica nos oferece um entendimento de subjetividade, sujeito e prática discursiva que nos proporcionava uma perspectiva de linguagem que não se detém exclusivamente na materialidade linguística. A partir dela, porém, essa visão se interessa por questões relacionadas ao enunciado produzido por alguém, destinado a alguém, a um contexto, o que implica coordenadas de tempo e lugar. Isso pode ser melhor compreendido com Rocha e Deusdará, quando afirmam:

> "(...) a Análise do Discurso parte da evidência de que não é possível dizer qualquer coisa, a qualquer um e em qualquer lugar ou de qualquer modo, para mencionar apenas algumas das coerções a que se submete a produção de enunciados" (ROCHA e DEUSDARÁ, 2014, p. 304)

Considerando essas coerções, estudar que valores de ensino médio e de ensino técnico são construídos na fala de professores do CTUR e o modo pelo qual se materializam nas falas dos professores do Colégio Técnico da Universidade Rural, nos leva a perceber a maneira como essa prática discursiva proporciona uma certa constituição de sujeito. É necessário ressaltar que não estamos analisando o sujeito empírico, o professor especificamente, mas sim, traços da subjetividade que o compõem e que o fazem produzir textos relacionados ao ensino médio e ao ensino técnico que podem materializar os embates identificáveis, que podem ser observados ao longo da história da educação no Brasil.

Aliada à perspectiva discursiva, nos aproximamos dos estudos sobre o trabalho. Como os professores foram convidados a falar sobre o seu trabalho, as

concepções teóricas da Ergologia nos possibilitaram um caminho de entendimento sobre os discursos que são “produzidos, reproduzidos, transformados e postos a circular em situação de trabalho” (SOUZA-e-SILVA, 2014, p. 286)

Essa abordagem do trabalho iniciou-se com uma equipe multidisciplinar[19], composta de diversos pesquisadores e entre seus componentes, o filósofo Yves Schwartz. Esse grupo, inicialmente, tinha como objetivo melhor conhecer a atividade de trabalho, para, então, transformá-la (SCHWARTZ, 2010) e, mais recentemente, incluíram outros componentes, tais como, compreender as mudanças em curso nas atividades econômicas por meio da cooperação entre os saberes acadêmicos e as experiências, valores e saberes investidos (SOUZA-e-SILVA, 2014).

Assim como a AD articula diferentes conhecimentos teóricos, a abordagem ergológica também favorece o diálogo com outras disciplinas, na medida em que uma única ciência não seria capaz de proporcionar um entendimento total sobre a situação de trabalho. Também, segundo Sant’Anna (2014), essa perspectiva estuda o trabalho, considerando o ser humano, o contexto social em que ele está inserido e todo o debate interior que ocorre no sujeito, ao receber as normas para o desempenho de sua função e o que efetivamente acontece na situação de trabalho.

> (...) a abordagem ergológica da atividade de trabalho diz respeito ao humano, ao debate de normas exigido pela vida, incorpora a dimensão histórica, a manifestação singular; considera que somos corpos, não escapamos de certas leis gerais, e, ao mesmo tempo, nenhuma parte de nosso corpo pode ser abstraída do debate de normas, porque estas variam conforme as histórias e os diferentes modos de confrontar as normas antecedentes. (SANT’ANNA, 2014, p. 319)

A aproximação linguagem e trabalho tem sido problematizada desde o início dos anos 80 na França e, no Brasil, desde os anos 90. A aproximação desse eixo se dá pela concepção de que a palavra está presente em situações de trabalho, seja ela indispensável para a execução da tarefa, ou aquela usada durante a situação de trabalho ou até mesmo, a palavra sobre o trabalho (ROCHA, DAHER, SANT’ANNA, 2002). Nesta pesquisa, a aproximação se deu pelo falar do professor sobre o seu trabalho, na medida em que, através da entrevista, eles tiveram a oportunidade de, através da linguagem, produzir textos sobre sua situação de trabalho.

[19] No item 2.2 as questões referentes à Ergologia serão melhores aprofundadas.

3.1 **A Análise do Discurso**

Desde os últimos anos sessenta e mais fortemente nas últimas décadas, os estudos da linguagem numa abordagem discursiva têm sido largamente expandidos. E muitos são os entendimentos sobre discurso nos nossos dias. Por isso, neste trabalho ao nos referir à Análise do Discurso, estamos nos referindo a uma disciplina que se originou na França, nos anos 60/70, por isso conhecida como “escola francesa de análise do discurso”. (MAINGUENEAU, 1997; BRANDÃO, 2006)

A AD não se limita a estudar aspectos gramaticais da língua, porque está interessada na questão do sentido e, também, por seus “elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos” (...) “Para a AD, o estudo da língua está sempre aliado ao aspecto social e histórico” (BRANDÃO, 2006, p. 5) e, portanto, leva em consideração o contexto para a produção do sentido. O contexto histórico-social, então, o contexto de enunciação, constitui parte do sentido do discurso e não é apenas um apêndice, que pode ou não ser considerado. Em outras palavras, pode-se dizer que, para a AD, os sentidos são historicamente construídos e a produção dos enunciados sofrem diversas coerções sob o pressuposto de que, segundo Rocha e Deusdará (2014, p. 304), “não é possível dizer qualquer coisa, a qualquer um e em qualquer lugar ou de qualquer modo”.

A Análise do Discurso não se restringe à Linguística, como o único campo de conhecimento capaz de fornecer conceitos, recorre também, desde a década de 60, a outros conceitos das Ciências Sociais e da Psicanálise. Segundo Maingueneau (1997), a Análise do Discurso que surge na França a partir dos anos 60 tem como base três grandes articulações em relação às teorias vigentes naquele momento: a Linguística, a História e a Psicanálise. Mas também é possível perceber algumas rupturas relacionadas a essas áreas: linguisticamente – a língua não é transparente; com o Marxismo – o homem faz a história, mas essa história também não é transparente; e na área da psicanálise – que o sujeito é opaco, isto é, não é transparente nem para si mesmo (ORLANDI, 2010)

Ao situar o homem e a exterioridade, a AD leva em conta o homem e a língua em suas concretudes, não enquanto sistemas abstratos; e os insere histórica e socialmente. E é nas Ciências Sociais que a AD vai buscar explicações para

considerar que a história e a sociedade não estão independentes de suas significações, isto é, como se não estivessem atravessadas pela linguagem.

E é por meio da linguagem, que não é transparente, muito menos neutra na concepção que adotamos, que os sujeitos entrevistados nesta pesquisa, tomam a palavra e falam sobre seu trabalho no Colégio Técnico. Essa visão de linguagem perpassa o entendimento de que não temos nas respostas às perguntas da entrevista uma verdade absoluta, mas a construção de sentidos que devem ser analisados a partir do momento histórico em que foram enunciados, levando em conta os sujeitos da enunciação, e para quem enunciam. Por isso, as falas dos docentes do CTUR serão entendidas como práticas discursivas, tal como a conceitua Foucault.

> (...) é o conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1969 apud CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008, p. 396)

Entendemos que as falas dos professores do CTUR estão inseridas nessas regras anônimas, mas que determinam o que pode e dever ser dito no momento da enunciação. Inicialmente, essa concepção era denominada por Foucault ([1969] 1995) e Pêcheux ([1969] 1990) de Formação Discursiva (FD)[20]. Porém, segundo Charaudeau & Maingueneau, (2008), o termo formação discursiva perdeu seu espaço na AD de base francesa a partir dos anos 80 por possuir "um caráter mal definido" e, então, Foucault propôs o conceito de Prática Discursiva.

---

[20] Foucault, ao inserir nos estudos sobre o discurso a noção de Formação Discursiva, não usava o termo ideologia, como Pêcheux, porque para Foucault, não havia uma ideologia única dominante capaz de dominar a todos. Mas sim, vários poderes dispersos que estão em toda parte, porque "o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa em uma sociedade determinada" (FOUCAULT, 1980, p. 89).Para o autor, FD seria um conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas regras de formação, isto é, "um feixe complexo de relações funcionando como regras que determinariam o que pode e deve ser dito em um dado momento, de acordo com a posição e formação ideológica a qual o sujeito pertence" (COURTINE apud MENDES E SILVA, 2005. p. 28). Trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de uma situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que possa estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (FOUCAULT apud FERNANDES, 2008, p. 43). Pêcheux acrescenta que uma FD "não é um espaço estruturalmente fechado, pois é constitutivamente 'invadido' por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais." (PÊCHEUX apud FERNANDES, 2008, P. 41). Por isso, segundo Pêcheux, a FD nunca é homogênea, pois é sempre constituída por diferentes discursos. Outra característica da FD é que ela não se limita a uma época apenas; em seu interior, podem ser encontrados elementos que tiveram existência em outros espaços sociais, em diferentes momentos históricos, mas que no momento da enunciação integram novo contexto histórico, novas condições de produção e, por isso, diferentes efeitos de sentido.

Como nossa pesquisa tem um recorte relacionado ao contexto sócio histórico do Colégio Técnico, as falas dos professores são entendidas como práticas discursivas, principalmente se recorrermos à definição apresentada por Maingueneau (1997, p. 56) “integra dois elementos: por um lado, a formação discursiva, por outro, o que chamamos de comunidade discursiva, isto é, o grupo ou a organização de grupos no interior dos quais são produzidos, gerados os textos que dependem da formação discursiva”. Em outras palavras, para Maingueneau, os textos produzem realidade, isto é, produzem a comunidade discursiva e a comunidade discursiva constrói os textos. Segundo Rocha (2014), não é possível dissociar a comunidade discursiva e seus textos, e vice-versa.

> Dito em outras palavras, a constituição de uma dada comunidade discursiva e a produção textual são as duas faces de uma mesma moeda, não havendo qualquer possibilidade de se estabelecer uma relação de causalidade linear entre ambas. (ROCHA, 2014, p. 622)

Se pensarmos em nossa pesquisa, a comunidade discursiva[21] da qual os professores do CTUR participam, produz textos em relação aos cursos oferecidos na escola e, também, consome esses mesmos discursos construídos pela própria comunidade.

Brandão (1996, p. 2) define discurso como “toda atividade comunicativa entre interlocutores; atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes”. Maingueneau (2011, p. 51), inicialmente, define discurso “tanto como o sistema que permite produzir um conjunto de textos, quanto o próprio conjunto de textos produzidos” e, logo em seguida, em vez de discurso, passa a usar o termo *prática discursiva* para designar a interface textual e social, isto é, a prática discursiva é entendida como a soma dos textos produzidos e a comunidade discursiva que produziu os textos, como já citado anteriormente.

Maingueneau (2008) define o seu entendimento por discurso como “uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” e o insere no interior do interdiscurso. Para o autor, há o primado do interdiscurso, isto é, os discursos não nascem separados e sim, juntos no interior do interdiscurso. (Idem, p. 15, 21)

---

[21] Entendemos que os discursos sobre o ensino técnico e médio que circulam na escola acabam por formar uma rede que provoca práticas discursivas que envolvem a todos que atuam na escola, por isso, consideramos classificá-los como participantes de uma mesma comunidade discursiva.

Segundo tal perspectiva, o discurso possui características essenciais. Uma dessas é sua organização para além da frase, isto é, o discurso, uma unidade completa, está submetido a regras de organização pertencentes a um grupo social. Discurso não é frase, é algo que enuncia. O discurso se desenvolve com uma finalidade, num determinado tempo e possui certa linearidade, visto que depende das condições de enunciação, se só por um enunciador que conduzirá o enunciado até o fim ou se numa situação de interação em que há vários enunciadores. Por isso, Maingueneau afirma que o discurso é orientado, porque há sempre um lugar a se chegar e está sempre submetido a regras já pré-estabelecidas e pressupõe normas específicas de adequação aos atos da linguagem.

Outra característica do discurso é que ele além de ser uma forma de ação, é interativo. Ação, porque toda enunciação constitui um ato que intenta intervir em uma determinada situação e segundo Maingueneau (2011) *"esses atos elementares se integram em discursos, de um gênero determinado (um panfleto, uma consulta médica, um telejornal, etc.) que visam produzir uma modificação nos destinatários"* (p. 53, grifos do autor). O discurso também é dialógico, pois toda enunciação sempre supõe a presença do Outro, isto é, daquele que vai dialogar com o sujeito da enunciação. Seja na interação oral entre dois locutores ou na escrita, pois sempre se escreve para um leitor mesmo que virtual.

A partir desse conceito de interatividade, o autor referido, passa a utilizar o termo coenunciador e não mais destinatário. Maingueneau (2011) acredita que o discurso por ser de base dialógica, não possui um "receptor" passivo e um único sentido, mas sim, parceiros de discurso em que ambos atuam na enunciação e que os sentidos se constroem, não são dados.

Segundo Pêcheux (1969), discurso são os efeitos de sentido que são produzidos pelos locutores. Por isso, para a análise do discurso, o sujeito e a situação de produção do enunciado são imprescindíveis, já que todo discurso está situado social e historicamente.

Por isso, o contexto é outro ponto importante quando se trata de discurso, visto que todo discurso é contextualizado, e sabemos que um mesmo enunciado pode ter seu sentido completamente diferente se produzido em uma outra situação de enunciação. Daí a necessidade de situar a noção de discurso em relação ao social e ao histórico, porque o objeto da análise do discurso nunca será a língua, a fala, o texto, mas sim, o discurso em sua materialidade linguística, isto é, o texto com

todos os elementos, o social e o histórico das condições da produção dos enunciados. Vale retomar, como já dito anteriormente, que a noção de sentido, precisa ser considerada, visto que para a análise do discurso sempre haverá efeito de sentidos, pois eles estarão sujeitos à interação dos sujeitos envolvidos.

Orlandi (2010) também ratifica as condições de produção de um discurso. Toda produção de discurso se dá através de uma situação e de um sujeito. A situação pode ser o momento da enunciação, isto é, o contexto imediato de enunciação; ou pode compreender, num sentido mais amplo, o contexto sócio-histórico, ideológico. O sujeito na AD, parte dessa condição de produção, não é o sujeito empírico, mas a posição "sujeito", aquele que enuncia.

Segundo Maingueneau (2011), todo discurso se remete a um sujeito, um EU, presente na enunciação, visto que sempre se refere a uma pessoa, um tempo e um espaço. Esse *Eu* sempre se relaciona com seu coenunciador de modo que revela sua posição na enunciação. Contudo, o sujeito na AD não é um sujeito empírico, mas sim, a posição do sujeito projetada no discurso, as imagens que se formam sobre ele no discurso. Por exemplo, ao falarmos de um professor em sua situação de trabalho, não é ao indivíduo a quem estamos nos referindo e, sim, à imagem desse professor na comunidade discursiva (*ethos* prévio[22]) ou a imagem que ele faz de si mesmo. Esse sujeito é sempre um ser social, nunca um "eu" individual, um sujeito presente social e historicamente em determinado momento. Segundo Fernandes,

> a voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade histórica e social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico (FERNANDES, 2008, p.24)

Esse sujeito discursivo não é homogêneo, isto é, constituído de uma única voz, um único discurso. Esse sujeito é atravessado por diversas vozes que se integram, se negam ou se contradizem. Por isso, o sujeito discursivo é heterogêneo, pois é constituído de elementos diversificados e também, polifônicos, dada a presença de diferentes vozes constitutivas do sujeito. E, nesta concepção, o "eu" e o "outro" são inseparáveis, é a linguagem que possibilita essa interação.

---

[22] Segundo Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 221), "O ethos discursivo mantém relação estreita com a *imagem prévia* que o auditório pode ter do orador ou, pelo menos, com a ideia que este faz do modo como seus alocutários o percebem".

Segundo Souza-e-Silva (2004, p. 192), "Todo discurso se constitui por meio de um debate com a alteridade independentemente de qualquer traço visível de citação, alusão, etc." Bakhtin (1995, 2003) contribui para os estudos da linguagem quando insere o conceito de polifonia. Para ele os enunciados se relacionam com os que já foram ditos, e eles não são indiferentes entre si.

> Os enunciados não são indiferentes entre si, nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns aos outros. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados como quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva e deve visto como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 297)

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2008), a polifonia está associada ao enunciado em que há marcas explícitas das vozes de outros De todas as possibilidades de entrada para o estudo da polifonia, nesta pesquisa só serão tratados os conceitos de heterogeneidade discursiva, segundo Authier-Revuz (1990) e do não polêmico de Ducrot (1987).

Com as contribuições de Bakhtin sobre o dialogismo e de que todo o discurso é heterogênero, Authier-Revuz (1990) aprofunda, então, os estudos sobre a noção de *heterogeneidade.*

Segundo a autora, todo discurso é atravessado por outros discursos já produzidos. A todo o momento, trazemos outras vozes, isto é, a fala do “outro” para nosso discurso. Nesse contexto, a autora busca na psicanálise a explicação para a heterogeneidade discursiva, na medida em que entende o sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente. Esse sujeito é um sujeito dividido, clivado, cindido, integrado pelo inconsciente freudiano, e não só uma oposição eu e o outro.

> Nesta afirmação de que, constitutivamente, no sujeito e no seu discurso está o Outro, reencontram-se as concepções do discurso, da ideologia, e do inconsciente, que as teorias da enunciação não podem, sem riscos para a linguística, esquecer. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29)

Para a autora, o discurso nunca é homogêneo, pois “sempre sob as palavras ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso (...)” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28). Portanto, a heterogeneidade constitutiva é inerente à linguagem e não aparece marcada linguisticamente no fio do discurso e se a presença do Outro pode ser identificada na materialidade do texto, é chamada de heterogeneidade mostrada.

Segundo a autora, a heterogeneidade mostrada pode ser *marcada* - isto é, aquela que "constitui um fragmento mencionado, entre os elementos linguísticos de que faz uso, é acompanhada de uma ruptura sintática", ou *não-marcada*, quando "o elemento mencionado é inscrito na continuidade sintática do discurso ao mesmo tempo que, pelas marcas, que neste caso não são redundantes, é remetido ao exterior do discurso" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29, 30). Dentre as formas marcadas, podemos encontrar como marcas linguísticas explícitas, o discurso direto, o discurso indireto, a modalização autonímica, as aspas, a glosa, o itálico e a entonação. As formas não-marcadas são o discurso indireto, a ironia, a alusão, metáfora, entre outras.

Nesta pesquisa, quando realizamos a análise dos recortes das falas dos professores durante a entrevista, foi possível identificar a heterogeneidade mostrada no texto. Vale ressaltar que tentamos identificar essas vozes, a quê ou a quem se referiam e qual o efeito de sentido que elas produziam.

Uma das marcas da heterogeneidade mostrada deu-se pelo uso de enunciados negativos. Segundo Ducrot (1987, p. 202), a maioria dos enunciados negativos "faz aparecer sua enunciação como o choque de duas atitudes antagônicas, uma, positiva, imputada a um enunciador E1, a outra, que é uma recusa da primeira, imputada a E2".

Ducrot (1987) desenvolve seus estudos sobre polifonia e também parte do princípio de que em cada enunciado é possível identificar diferentes representações de sujeito. Para ele, esses sujeitos podem ser classificados em *sujeito falante, locutor e enunciador*. Por *sujeito falante*, Ducrot considera o indivíduo, o ser empírico; por *locutor*, o responsável pela enunciação; e por *enunciador*, aquele que responsável pelo ato ilocutório sem que para tanto lhe sejam atribuídas palavras precisas. Com o avanço dos estudos polifônicos presentes na Teoria da Argumentação, Ducrot (1987) trata dos enunciados negativos, e divide-os à principio em negação descritiva e negação polêmica. A distinção entre as duas se dava pelo fato da primeira ser considerada uma negação que não demonstrava um discurso oposto, e a segunda, um enunciado negativo que possibilitava uma afirmação subjacente.

> Reservo agora o temo "polêmico" para a negação cuja análise relembrei há pouco, e digo que ela corresponde "a maior parte dos enunciados negativos". Neste caso, o *locutor* de "Pedro não é inteligente", assimilando-se ao *enunciador* E^2 da recusa, opõe-se não a um locutor, mas a um enunciador E^1, que coloca em cena no seu próprio discurso, e que pode não

> ser assimilado ao autor de nenhum discurso efetivo. A atitude positiva à qual o locutor se opõe é interna ao discurso no qual é contestada. Esta negação "polêmica" tem sempre um efeito rebaixador e mantém os pressupostos. (DUCROT, 1987, p. 204)

A partir de um enunciado negativo, é possível recuperar uma voz afirmativa que se distancia do que foi produzido pelo enunciador de maneira depreciativa. Portanto, nesta pesquisa, alguns enunciados negativos foram analisados para que pudéssemos recuperar vozes em embate presentes nas falas dos professores do CTUR sobre os discursos produzidos sobre o ensino médio e ensino técnico.

Todos esses discursos heterogêneos compõem as subjetividades dos docentes do Colégio Técnico. Observamos as marcas de outras vozes que atravessam a fala deles, as vozes que corroboram com seus posicionamentos discursivos, a imagem que percebemos que se constrói a partir do que eles dizem de si e dos outros são constituintes dessa subjetividade. Em nossa pesquisa, a subjetividade do professor pode ser analisada não só quando ele pega a palavra e diz “Eu”, mas também, quando ele cita outro professor, ou cita uma resolução do Ministério da Educação.

Para Guattari (2005), a subjetividade é produzida “por agenciamentos de enunciação”, isto é, o encontro entre as relações maquínicas e as relações humanas.

> A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de ideia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (GUATTARI E ROLNIK, 2005, P. 39)

São os diversos agenciamentos que produzem as subjetividades que constituem os docentes do Colégio Técnico, não de forma individual ou em grupo, mas sim o encontro de diversos sistemas, maquínicos (sociais, econômicos, tecnológicos, etc.) e os de natureza humana (sentimentos, valores, memórias, etc.). Portanto, a perspectiva discursiva da Análise do Discurso de origem francesa nos

possibilitou analisar as falas dos professores como práticas discursivas, levando em conta os aspectos que compõem a subjetividade dos docentes em relação à heterogeneidade discursiva presente em seus enunciados.

No próximo item, tratamos de alguns conceitos relacionados aos estudos do trabalho que, aliados à perspectiva discursiva da AD, constituem a base teórica desta pesquisa.

3.2 **As Ciências do Trabalho**

Após a Revolução Industrial, a maneira de produção deixa de ser artesanal e passa a ser a base da maquinofatura. E, com o surgimento das grandes fábricas, o trabalho, no início do Século XX, sofreu algumas mudanças significativas. Essas modificações podem ser facilmente encontradas em livros de história, nos quais se destacam relatos sobre o trabalho: longas jornadas de trabalho, baixas remunerações, ambiente insalubre, alto índice de acidentes, etc. (IGLESIAS, 1981)

É nesse contexto de transformações no mundo do trabalho que surge Frederik Taylor (1856-1915), um engenheiro norte americano, que foi chamado de o “Pai da Organização Científica do Trabalho”, a OCT. Taylor foi o iniciador da eficiência industrial e de um modelo de administração que instaurou um novo modo de produção, em que a produção de um objeto pretendia ser totalmente controlada (TAYLOR, 1990). Segundo Schwartz (2010), a OCT objetivava levar ao limite a preocupação ou a vontade de simplificar a atividade humana ao ponto de antecipá-la totalmente. Taylor chegou a afirmar que a atividade deveria estar preparada, antecipada de tal maneira que qualquer trabalhador fosse capaz de executá-la sem ter que pensar.

Através das observações das fábricas automobilísticas, Taylor criou manuais que ofereciam a possibilidade de controle da produção na medida em que havia a possibilidade de produzir mais e com maior qualidade. Como marco de suas ideias, ele publicou o livro “Princípios de Administração Científica”, em 1911, em que tratava do modo de produção controlado pelo tempo e que através de suas instruções poderia ser facilmente ensinada a qualquer pessoa.

> Com a obra de Taylor, a produção econômica recebe uma base nova. Tentou reduzir cada arte manual, ou ofício, a movimentos elementares que pudessem ser exatamente cronometrados, descritos e ensinados a qualquer pessoa. (GERENCER, p.16 in TAYLOR, 1990)

Com essa nova forma de organização do trabalho, temos o desenvolvimento de algumas características desse modelo de produção: a criação da competição interna entre os trabalhadores, pois a remuneração era melhor para quem produzisse mais; o controle externo, pela primeira vez tem-se a figura daquele que controla o tempo de execução da tarefa; a valorização do objeto final através do incentivo à individualidade, e, não mais da coletividade. Porém, com o excesso de horas de trabalho diário e o grande controle sobre a produção, os trabalhadores começaram a desenvolver problemas de saúde. E, com isso, despertou nos profissionais da saúde o interesse de estudar o trabalho.

Alan Wisner (1923-2004), médico francês, começa, então, a difundir os estudos sobre trabalho, através dos princípios da Ergonomia, isto é, segundo ele mesmo "*o conjunto de conhecimentos científicos relativos ao homem e necessários a concepção de instrumentos, máquinas e dispositivos que possam ser utilizados com o máximo de conforto e eficácia*" (Wisner,1972). Esta abordagem buscava aplicar técnicas de adaptação do homem ao trabalho e, também buscava a adaptação do trabalho ao homem e partia do estudo da atividade para evitar o sofrimento, o cansaço, a angústia dos trabalhadores[23].

Wisner e sua equipe avançaram em seus estudos e alguns conceitos se tornam fundamentais na Ergonomia: o trabalho prescrito e o trabalho real. Entende-se trabalho prescrito como as normas determinadas pela instância superior, a empresa, o governo, o empregador que devem ser cumpridas pelo trabalhador. Esta é a tarefa que já vem pronta para a execução e cabe ao trabalhador apenas executá-la. O trabalho real é aquele que o trabalhador executa na prática, segundo a

---

[23] A adesão à Ergonomia também se deu em outros países, como o caso da Itália, em que o médico e psicólogo, Ivar Oddone associado ao Modelo Operário Italiano (MOI), lutara pelo bem estar dos trabalhadores italianos. Ele foi o primeiro a utilizar a linguagem para trazer a consciência do trabalhador os métodos usados no trabalho. Esse procedimento foi chamado de instrução ao sósia e para maior aprofundamento ler: Dias, R. M. M. AS construções das normas: o trabalho dos professores de espanhol como língua estrangeira(E/LE) junto a alunos deficientes visuais. Rio de Janeiro: UERJ/ Faculdade de Letras, 2008. (Dissertação de Mestrado); RODRIGUES, D. L. I. A Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia: entre diferenças e semelhanças. São Paulo/PUC, 2010. (Tese de Doutorado)

sua atividade, é a maneira que ele alcança as normas estabelecidas (FREITAS, 2010, p. 71,72).

Uma das contribuições essenciais da Ergonomia foi a constatação de que, como as relações de trabalho são dinâmicas, sempre há uma distância entre o previsto e o realizado. Nunca o trabalhador executa fielmente aquilo que foi prescrito, porque sempre lida com a infidelidade do meio. Segundo Canguilhem (2006), *"o meio é infiel",* isto é, o trabalhador é atravessado pelas próprias vontades, condições de trabalho e situações do dia a dia que interferem no momento da execução daquilo que foi prescrito. O autor também nos afirma que todo homem quer ser sujeito de suas próprias normas e que, por isso, para o indivíduo *"viver é um debate entre diferentes normas"*. Por isso, a distância entre o prescrito e o realizado, pois o trabalhador experimenta sempre esse debate interior entre as normas estabelecidas e suas próprias normas.

Na década de 1980, também na França, um grupo de professores formados por Yves Schwartz, Daniel Faïta e Bernard Vuillon iniciaram alguns estudos sobre as transformações do trabalho. Na entrevista concedida em 2011, Schwartz afirma que o trabalho estava ficando comprometido por um processo de transformação e que eles até pensaram na possibilidade do desaparecimento do trabalho, visto que as novas tecnologias obrigavam o trabalhador a considerar mudanças sociais, políticas e econômicas significativas (VIEGAS, 2013). Com isso, surge o *Dispositivo de Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho (APST)*, vinculado ao *Centre d'Épistemologie ET d'Ergologie Comparative – CEPERC*, do departamento de Ergologia da Universidade de Provence. Segundo Cunha (2010), a principal atividade era um estágio de formação continuada de cento e sessenta horas que atendia quinze assalariados, cuja lei francesa de Formação Contínua permitia o trabalhador um diploma universitário que se destinava apenas a aos que não tinha diploma universitário ou de Ensino Médio. Para Schwartz, essa experiência desenvolvida entre professores/pesquisadores e os trabalhadores foi além de inovador, "um espaço de trocas fantástico", usando o seu próprio adjetivo, como podemos ler na citação abaixo:

> Daí construímos uma minúscula experiência de quinze pessoas, quinze trabalhadores, para trabalhar juntos sobre o trabalho. Nós elaboramos conceitos, disciplinas. Os trabalhadores trouxeram a experiência, as contradições do trabalho mesmo. E essa experiência que começou há trinta anos pouco a pouco se desenvolveu, porque abria um espaço intelectual,

> social, *fantástico*. Era para nós uma maneira completamente nova de conceber o nosso ofício de universitário, e para os trabalhadores era uma maneira de colocar em palavras competências, saberes, valores que não percebiam assim como até então. (VIEGAS, 2013, grifo nosso)

Com o desenvolvimento dos estudos no grupo, ainda segundo Cunha (2010), a fim de atender os universitários de diversas disciplinas das ciências humanas e trabalhadores em regime de formação contínua sem diplomas universitários, surge em 1989, o *Diploma de Estudos Superiores Especializados (DESS).* Na entrevista à Viegas (2013), Schwartz afirma que em 1998, eles criaram o primeiro e único *Departamento de Ergologia* na França. E, a partir do desenvolvimento de publicações, artigos e com a colaboração de intelectuais fora do país, o projeto ficou conhecido internacionalmente, culminando com a abertura do Mestrado (*Master*) de Ergologia em duas áreas: *Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho* e *Epistemologia e Ergologia.*

A Ergologia não nasce como uma nova disciplina, mas sim, como uma proposta teórica pluridisciplinar com o objetivo de fazer dialogar diversas disciplinas para a elaboração de saberes referentes ao trabalho. Schwartz, na tentativa de explicar de forma simples, afirma que *"Ergologia é o estudo da atividade, porque a ergologia vem de um termo, de uma palavra grega (ergasesthai) que quer dizer o fazer em geral*" (VIEGAS, 2013, grifos do autor).

Segundo Trinquet (2010, p.95), a ergologia almeja compreender a atividade do trabalho mais profundamente, isto é, conhecer de que forma tal atividade se efetua a ponto de torná-la mais eficaz tanto do ponto de vista financeiro, quanto do social e humano. E, não se pode resumir o trabalho a uma atividade meramente técnica e/ou mecânica. Devemos compreender toda sua complexidade, pois está intimamente ligada à complexidade humana.

Um dos pressupostos essenciais para o estudo da atividade é que tal atividade humana não é algo simples, como muitos supõem. Por isso, surgem "dificuldades em compreender, conhecer, organizar, formar, prevenir os riscos do trabalho, organizar uma formação profissional e gerenciar, eficazmente, a atividade laboriosa*"* (Idem, 2010, p.96).

Além disso, a distinção entre trabalho e atividade de trabalho muitas vezes não é clara. Por isso, do ponto de vista dos ergólogos, a atividade de trabalho é o que acontece na mente e no corpo do trabalhador em seu trabalho, são as decisões

interiores que levam o trabalhador a tomar certas atitudes em relação ao trabalho a ser executado.

O trabalho é sempre uma atividade estritamente humana e singular, e, por isso, deve sempre ser analisado particularmente e sem generalizações. Todo trabalhador em sua atividade é constituído de saberes e os utiliza de acordo com suas escolhas. Segundo Trinquet (2010), um desses saberes é o que a ergologia chama de *saber investido*, isto é, o conhecimento que é resultado da experiência humana. Não é formalizado nem escrito em qualquer lugar e, sim, resultado de experiências sociais, familiares, culturais, esportivas, resultado de uma história pessoal. Esse conhecimento é uma competência adquirida através da experiência vivida na atividade e Schwartz também afirma que esse saber investido é um saber que está em *aderência*[24] (Durrive, 2011, p.52). Por outro lado, temos o *saber constituído,* isto é, o saber formal, o acadêmico. Facilmente encontrado nos livros, nas normas técnicas, nos documentos prescritivos. O saber constituído é o conhecimento produzido em *desaderência*, isto é, é o conhecimento sobre algo. Aquele conhecimento que é produzido a partir dos estudos sobre um determinado assunto.

E é sobre os saberes constituídos que Schwartz amplia o debate, quando traz a tona o questionamento sobre a experiência. Visto que em muitas situações da atividade, os conhecimentos acadêmicos e a experiência ficam em polos opostos.

Para Schwartz (2010b, p. 42), o trabalho é sempre regulado pelas normas antecedentes, através de suas normas de procedimentos, de seus manuais e outras fontes reguladoras. E nos chama a atenção para o fato de que se um indivíduo fosse capaz de executar essas normas antecedentes “ao pé da letra”, teríamos uma situação de protocolo experimental. Por isso, o autor faz uma diferenciação entre *experimentação e experiência, e*m que na experimentação há um apagamento do histórico, ou seja, como se houvesse uma supressão do tempo, do sujeito e retirasse a capacidade do outro de pensar e agir. Já a experiência seria o contrário, há um processo intimamente ligado ao sujeito no qual tem que agir em sua atividade de trabalho. Não é possível controlar, como acontece no protocolo experimental, visto que, há uma individualidade, uma história, uma mistura de saberes que leva o

[24] Como não são essenciais à pesquisa, não foram aprofundados os conceitos de aderência e desaderência. Sobre esses conceitos, sugerimos consultar SANT’ANNA, V. L. A (2014) e CORDEIRO, A. L (2015).

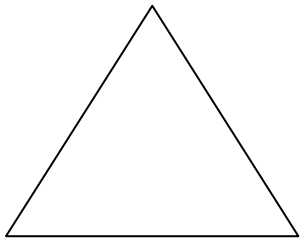
sujeito atravessado por esse histórico fazer escolhas e agir. Schwartz inclui em nossas experiências nossos fracassos, sofrimentos e sucessos.

> Nisto que faz experiência, há história de nossos fracassos, nossos sofrimentos, nossos sucessos, nossos engajamentos com uns e outros, atravessados pelas nossas relações com os valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem. É tudo isso que faz experiência. (Schwartz, 2010b, p. 43)

Podemos afirmar que segundo Schwartz, toda atividade é uma aplicação de protocolo, mas também, é um “encontro de encontros”, isto é, toda atividade tem suas normas antecedentes que devem ser seguidas, pois elas representam experiências pensadas e vividas anteriormente; e, também, possui uma situação jamais antecipável. Por isso, o autor chama de encontro de encontros, na medida em que ao desempenhar uma atividade, o sujeito não consegue escapar de seus debates de normas, das escolhas a gerir.

Recorremos a seguir a uma figura que representa a atividade de trabalho na medida em que nos mostra que toda atividade sempre é a aplicação de um protocolo e um encontro de encontros, um debate de valores e o uso do *corpo-si*.

Atividade de trabalho



R1 R2

Aplicação de um protocolo

Encontro de encontros; Debate de valores; corpo-si

Em relação à experiência, Schwartz também afirma que devemos fazer a diferenciação entre a experiência do trabalho e o trabalho como experiência, pois, a rotina do trabalho pode distanciar o trabalhador da aquisição de novos conhecimentos. E, por outro lado, não é o tempo no trabalho que determina se o indivíduo tem experiência. Para o autor, experiência do trabalho pode significar o saber agir quando o protocolo muda, quando há a *“administração do aspecto protocolar, do aspecto de normas antecedentes e do aspecto do encontro de*

encontros" e a experiência como trabalho quando o indivíduo precisa resgatar os saberes adquiridos ao longo dos anos.

> (...) há fortemente apelo à pessoa, à sua memória, aos seus debates internos, aos seus hábitos quase domados em seu corpo, a uma multidão de coisas que são os mistérios da experiência. É isso que faz com que a antiguidade possa ter valor. (SCHWARTZ e DURRIVE, 2010, p. 44)

Schwartz e Durrive (2010), a partir daquilo que os ergonomistas chamavam de trabalho prescrito e trabalho realizado, falam de normas antecedentes e renormalizações. Segundo os autores, a distância entre aquilo que o trabalhador recebe para a realização de sua atividade, isto é, as prescrições e aquilo que é realizado, é universal. Pois, jamais poderá ser previsto todas as situações do trabalho.

Segundo eles, as renormalizações são possíveis, porque todo trabalhador faz uso-de-si para a realização da norma antecedente. Há sempre uma história particular, características pessoais, sejam elas morfológicas, psíquicas, culturais. (SCHWARTZ E DURRIVE, 2010, p. 43)

As ciências do trabalho, especificamente os conceitos da Ergologia, foram, para esta pesquisa, fundamentais na medida em que proporcionaram uma possibilidade de compreender o trabalho do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do CTUR. Apesar de nosso objetivo não ter sido estudar a atividade do professor, dar ao docente a possibilidade de falar sobre sua formação, experiência e outros temas relacionados ao seu trabalho, nos levou a conhecer subjetividades que compõem os docentes que ministram aulas para o curso técnico e para o ensino médio. E, o que a partir de seus discursos era possível depreender sobre a valorização dos saberes investidos ou dos saberes constituídos. Além disso, ainda havia muito a compreender sobre o fazer do professor, e isso foi possível ao fazê-los produzir textos sobre as normas antecedentes prescritas ao docente do Ensino EBTT e como se davam as renormalizações de cada um deles.

3.3 **Aproximação Linguagem e Trabalho**

Segundo Souza-e-Silva (2002), a relação entre a Linguística e as Ciências do Trabalho teve início na França dos anos 80. No Brasil, o GT ANPOLL - Linguagem,

Enunciação e Trabalho – tem reunido pesquisadores interessados na relação Linguagem e Trabalho de diversas instituições desde 2006. Segundo Souza-e-Silva, o interesse pelos Estudos do Trabalho surgiu a partir do convênio Capes-Cofecub "Activités de langage en situation de travail" (1997-2000) e tinha do lado brasileiro, a PUC-SP, a PUC-Rio e a UFRJ e, do lado francês, a Université de Rouen e a Université de Provence (MUNIZ-OLIVEIRA, S. & BARRICELLI, p. 5-6, 2012). Esse convênio possibilitou o desenvolvimento de pesquisas que tinham como referencial o interesse sobre o conhecimento que advinha do próprio trabalhador. Para tal, a linguagem foi a entrada para as pesquisas que buscavam entender a situação de trabalho.

Desde então, no Brasil, muitas pesquisas têm sido orientadas por pesquisadores integrantes do GT ANPOLL – Linguagem, Enunciação e Trabalho – a partir da aproximação desses eixos que se inserem na proposta inicial da divisão da relação linguagem/trabalho realizada primeiramente por Grant Johnson & Caplan (1979) e desenvolvida em seguida por Michèle Lacoste(1995).

Lacoste (1995) contribuiu para a relação Linguagem/Trabalho ao desenvolver a abordagem de uso da linguagem em relação ao trabalho em três modalidades: a linguagem **no** trabalho, a linguagem **como** trabalho e a linguagem **sobre** o trabalho. Nouroudine (2002) explica a tripartição como, a linguagem **no** trabalho é aquela que se constitui na própria situação de trabalho, no momento em que acontece a atividade; a linguagem **como** trabalho é aquela que sujeito expressa para a realização da atividade; e a linguagem **sobre** o trabalho é aquela que o trabalhador discorre sobre seu trabalho.

> (...) partindo do pressuposto da existência de uma linguagem que faz (a linguagem como trabalho), uma linguagem circundante (a linguagem no trabalho) e uma linguagem que interpreta (a linguagem sobre o trabalho). (...) (NOUROUDINE, 2002, p. 26)

Segundo o autor, muitas vezes não é fácil distinguir os três aspectos da linguagem, e, por isso, usa o conceito “práticas linguageiras” como termo genérico. (NOUROUDINE, 2002, p. 28) Quando pensamos no trabalho do professor, podemos perceber que essas práticas podem ser facilmente encontradas no fazer do professor.

Nossa pesquisa está inserida na modalidade linguagem **sobre** o trabalho, na medida em que se aproxima das falas do docente do Colégio Técnico sobre o seu

trabalho, quando através da entrevista, os professores, sujeitos desta pesquisa, foram motivados a falar sobre os valores, debates de normas, uso de si e saberes investidos e saberes constituídos.

Na medida em que os trabalhadores falam sobre sua situação de trabalho, eles produzem discursos que podem ser recuperados através da linguagem e analisados a partir dos conceitos dos estudos do trabalho, como por exemplo, a questão dos saberes investidos e dos saberes constituídos. É a partir da linguagem que podemos retomar a historicidade do homem no trabalho e reconstruir as memórias discursivas.

Também entendemos que na concepção discursiva a que nos afiliamos, “somente parte do dizível é acessível” (MAINGUENEAU, 1984). Nem tudo pode ser dito em qualquer situação e, ao pensarmos nos professores entrevistados em nossa pesquisa, acreditamos que as respostas obtidas foram as possíveis de serem ditas naquelas circunstâncias. Não podemos esquecer que, apesar de assumir a posição enunciativa de entrevistadora, nós estávamos inseridas naquele contexto social como professora e colega de trabalho da mesma instituição.

Também, quando optamos por fazer entrevistas com os docentes a fim de fazê-los falar sobre o seu trabalho, de certo modo, estamos fazendo uma pesquisa-intervenção. Segundo Rocha (2003, p. 66), “A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico”. A concepção de pesquisa-intervenção desestabiliza alguns pressupostos, como o da objetividade na produção do conhecimento, e afirma que as implicações do pesquisador dialogam intrinsecamente nos resultados da pesquisa. Por isso, afirmamos que nesta pesquisa, recusamos a possibilidade de neutralidade do pesquisador na medida em que sujeito e objeto estão inteiramente imbricados no processo. (ROCHA, 2003). Além disso, a pesquisa-intervenção é compreendida como um dispositivo de transformação, como uma prática desnaturalizadora que tem como alvo “a rede de poder e o jogo de interesses presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas do cotidiano institucional, desconstruindo territórios e facultando a criação de novas práticas” (ROCHA, 2003, p. 71). Isso vem ao encontro de nossa pesquisa, na medida em que não tínhamos como objetivo intervir, na perspectiva de modificar diretamente nossa situação de trabalho. Porém, ao analisar as falas dos

professores, foi possível construir saberes que podem ser um início para o diálogo sobre os embates percebidos nos discursos presentes no Colégio Técnico.

Portanto, em nossa pesquisa, foi possível a partir da interdisciplinaridade que nutre a concepção teórica da Análise do Discurso, nos aproximar, pelo viés da linguagem, dos estudos do trabalho e do de concepção da pesquisa-intervenção para fazer falar o professor sobre as especificidades do trabalho no Ensino EBTT e sobre os valores que envolvem o Ensino Técnico e o Ensino Médio no CTUR.

4 **CONSTRUINDO CAMINHOS: UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA**

A fim de uma melhor compreensão do caminho metodológico percorrido, este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, apresentamos os procedimentos para a realização da entrevista como dispositivo de intervenção, tendo em vista o processo de elaboração do roteiro, o piloto e as modificações realizadas após a execução da primeira entrevista. Na segunda, explicitamos os critérios para a escolha dos professores para a entrevista e as etapas da transcrição e, na terceira, o método utilizado para a análise das falas.

Acreditamos que o entendimento do ambiente em que o docente do CTUR está inserido fisicamente participa da produção de diferentes discursos sobre o trabalho do professor. Os professores que lecionam as disciplinas do núcleo comum e os da formação técnica circulam por seu vasto espaço físico, incluindo salas de aulas convencionais, como em toda escola de ensino médio e locais diferenciados, especificamente rurais, como, por exemplo, a horta ou o campo agrostológico.

Porém, só a observação do espaço físico e a elucidação de algumas singularidades sobre o trabalho do professor do CTUR, como visto no Capítulo 2, não nos foi suficiente para o entendimento dos embates percebidos nos discursos recorrentes entre os sujeitos da escola. Por isso, foi importante nos aproximar das falas dos docentes, por meio das entrevistas realizadas como um dispositivo de captação de outras vozes que perpassam os discursos sobre seu trabalho entre os professores dos cursos.

Por fim, a análise das entrevistas será feita não sob um olhar de que captamos a verdade, como afirmam alguns manuais metodológicos de pesquisa, e nem com o encaminhamento de distanciamento do pesquisador, visto que, numa perspectiva discursiva, o pesquisador não está apagado, e nem possui neutralidade. Nesse encadeamento, o pesquisador está inserido em sua pesquisa através de suas implicações. Segundo Lourau (1975) "*Estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim de tudo, admitir* <u>*que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar*</u>*: fenômenos, acontecimentos, grupos, idéias, etc."* (p. 88-89, grifos do autor). Na perspectiva discursiva, o pesquisador está implicado por suas escolhas, sejam elas em relação às implicações primárias, aquelas que

estabelecemos com nosso objeto de pesquisa; ou às implicações secundárias, as relativas aos nossos próprios pertencimentos sociais, políticos, econômicos, profissionais, libidinais e históricos. Por isso, todos estamos implicados, pois segundo Coimbra e Nascimento as implicações nos constituem, nos pertencem.

Implicação não é uma questão de vontade, de decisão consciente, de ato voluntário. Ela está no mundo, pois é uma relação que sempre estabelecemos com as diferentes instituições com as quais nos encontramos, que nos constituem e nos atravessam. (COIMBRA e NASCIMENTO, p. 3)

A entrevista será tratada como um dispositivo discursivo de captação de textos que existem dentro de um universo de discursos produzidos em determinado tempo e lugar, e que por algum motivo, o pesquisador não teve acesso a essa produção de forma imediata (DAHER, SANT'ANNA E ROCHA, 2004).

4.1 **A entrevista**

Optamos por usar a entrevista como um dispositivo metodológico, a fim de dar voz ao docente do CTUR. Buscamos a produção e o registro de textos que nos permitissem captar outras vozes, que se inserem nos discursos sobre o trabalho, entre os professores dos cursos oferecidos na escola.

A entrevista acadêmica é um dispositivo que permite ao pesquisador a produção de novos textos e, também, a recuperação de falas que já foram produzidas em outras situações e que por algum motivo, o pesquisador não pode recuperar aquele momento da enunciação. Como afirmam Daher, Sant'Anna e Rocha (2004, p.173): "se recorremos à entrevista, é porque não temos acesso imediato a uma determinada 'massa de textos' que de alguma forma, já deve existir (e cujo acesso não é imediato)".

Nesta seção, explicitamos o caminho teórico-metodológico relacionado ao modo de captação das vozes presentes nos discursos dos docentes do CTUR. E, como não encontramos nos estudos em AD um modelo de metodologia fixo,

precisamos mostrar escolhas feitas para o desenvolvimento do córpus da nossa pesquisa.

Inicialmente elaboramos um roteiro para a entrevista que foi dividido em três etapas: 1. A formulação das perguntas da entrevista, dividindo a entrevista em blocos; 2. A realização de um piloto; 3. Os ajustes realizados nas perguntas.

A fim de ter acesso a essa massa de textos, elaboramos esse roteiro baseado na proposta de Daher (1998) que divide a entrevista em blocos de temas com objetivos, questionamentos e pressupostos, para cada conjunto de perguntas. Como nossa pesquisa está inserida no eixo linguagem e trabalho, na aproximação dos estudos da linguagem em AD, com Maingueneau, e os estudos da ergologia, com Yves Schwartz, os três blocos temáticos foram pensados a partir dos conceitos dos estudos sobre o Trabalho. O primeiro bloco foi sobre *Formação e Experiência do Professor*; o segundo sobre o *Trabalho do Professor*; e o terceiro sobre *Normas Antecedentes e Renormalizações*, a fim de que os docentes do CTUR pudessem produzir textos que falassem de seu trabalho enquanto professor do Curso Técnico e professor do Curso de Ensino Médio. Todos esses blocos foram divididos a partir de um grande eixo chamado de *Valores em embate.*

O aporte teórico escolhido nos levou a construir uma entrevista segundo uma perspectiva discursiva, isto é, partindo do pressuposto de que cada resposta é uma construção de sentido e não uma verdade, e que, também, suas respostas não pressupõem uma linguagem homogênea e transparente. Tal perspectiva também nos proporciona como entrevistador e entrevistado numa produção de um novo texto, não mais aquele dito registrado pelo gravador da entrevista, mas aquele construído a partir do diálogo entre os sujeitos de acordo com os interesses da referida pesquisa.

A seguir, temos o roteiro da entrevista:

Quadro 1 – O roteiro da entrevista

Blocos Temáticos		Objetivos	Questionamentos	Pressupostos	Perguntas
VALORES EM EMBATE	Formação do Professor	Obter informações sobre a formação do professor que atua no CTUR.	Qual é a formação do professor que atua no Ensino Técnico?	Informações sobre sua formação. Há carências para cursos de formação para o Ensino Técnico.	- Qual é a sua formação? Onde foi? Há quanto tempo se deu? - Houve algum tipo de formação de professor para lecionar no Ensino Técnico? * Se não, por que você acha que isso ocorre?
	Experiência Profissional	Identificar as experiências durante sua atuação.	A ausência de observação/intervenção pode ser uma experiência negativa?	Valorização da experiência do profissional.	- Como professor do Ensino Técnico, quais as experiências que foram bem sucedidas e quais não foram? * A falta de experiência levou você a cometer erros?
	Trabalho	Identificar a atuação do professor nos diferentes segmentos da escola. Verificar se o professor vê diferença no trabalho desenvolvido em segmentos distintos. Depreender a valorização de certos cursos em detrimento de outros.	O professor percebe as diferenças entre o trabalho desenvolvido no Ensino Médio e no Ensino Técnico? Há valorização de disciplinas em detrimentos a outras? O professor valoriza mais um curso do que o outro?	O professor desenvolve o mesmo trabalho no Ensino Médio e no Ensino Técnico. O professor valoriza sua disciplina em relação às outras. O professor valoriza mais um curso do que o outro.	- Você trabalha em quais segmentos da escola? (Técnico, Médio, ou em ambos) - Qual é o papel da sua disciplina em relação ao trabalho desenvolvido no Ensino Médio? E ao Ensino Técnico? - Em sua opinião, qual é o papel do Ensino Médio na escola em relação aos cursos técnicos? * Há relação de importância entre os cursos? * Você já ouviu esse comentário na escola? * Há legitimidade para esse discurso que circula?
	Normas Antecedentes	Identificar as prescrições aos professores de EBTT do CTUR. Verificar se há normas antecedentes e na ausência de normas, quais as regras que o trabalhador cria pra si.	Quais são as normas estabelecidas aos professores? O professor se sente confortável para seguir as regras pré-estabelecidas?	Há prescrições pré-estabelecidas. O professor não segue todas as regras e na ausência delas, cria as suas.	- Quais as regras que a instituição oferece para o seu trabalho? E quais as que você mesmo criou? *Você pode enumerá-las? (Passo a passo) - Você se sente confortável para seguir todas as orientações da instituição? Por quê?
	Renormalizações	Verificar como o professor renormaliza suas atividades de acordo com o que ele não considera bom. Identificar o modo como o professor se refere a sua disciplina. Identificar os valores que o professor atribui a diferentes disciplinas.	Como o professor modifica as normas recebidas? Que contribuições a disciplina do professor traz ao aluno? Quais são os valores subjetivos que atravessam as atividades?	Valores envolvidos no cumprimento das regras estabelecidas. A valorização da sua disciplina. O embate de valores em relação às outras disciplinas.	- Em relação às regras estabelecidas pela instituição e por você mesmo, o que você considera que não é bom para sua disciplina em relação ao curso em que você atua? - Qual são as contribuições da sua disciplina em relação à formação do aluno enquanto cidadão e técnico? - Em relação ao curso em que você atua, o que você consideraria supérfluo e relevante? Por quê?

Logo após a elaboração do roteiro de entrevista, realizamos um piloto com um professor do CTUR do curso de Ensino Médio com o intuito de verificar se as perguntas estavam adequadas. Após a execução, percebemos que duas perguntas não atingiam a reflexão desejada sobre o tema. Essas perguntas foram modificadas da seguinte maneira: em vez de perguntar “Houve (ou há) algum tipo de instrução por parte da instituição que direcionasse seu trabalho?” ajustamos para “Quais as regras que a instituição oferece para o seu trabalho? E quais as que você mesmo criou?” Porque precisávamos que o entrevistado falasse sobre as regras e não somente respondesse sim ou não. A pergunta: “Você se sente confortável para seguir todas as orientações da instituição?” Como o professor na primeira entrevista respondeu "Sim" e terminou sua fala, acrescentamos um por quê no final da pergunta com o propósito de pedir aos entrevistados que refletissem sobre suas práticas.

Outra modificação necessária foi a inserção de perguntas extras, caso as respostas não contemplassem nossos objetivos, essas novas perguntas poderiam ser utilizadas. No roteiro, essas perguntas estão representadas pelo uso do asterisco (*) antes delas. Logo em seguida, entrevistamos três professores da escola: um do curso de Ensino Médio, um do curso de Agroecologia e o outro do curso de Hospedagem[25].

No primeiro bloco, tratamos das questões sobre a formação e a experiência do docente, visto que saber como se deu a formação de um professor para o Ensino Técnico podia nos fornecer indícios de que dependendo dos elementos que constituíram sua formação, suas concepções sobre o trabalho poderiam diferir. Havia questionamentos prévios sobre essa formação, como, por exemplo, será que o processo de formação desse profissional possibilitou a formação para atuar no Ensino Técnico? Também partimos do pressuposto de que a resposta para tal questionamento seria negativa, porque é comum escutarmos de professores recém formados de que até estudam sobre disciplinas para fins específicos, como o caso das línguas estrangeiras, mas não para a formação sobre ou no ensino técnico[26]. A fim de atingir o objetivo de ouvir o professor sobre sua formação, pensamos em dois

[25] Os critérios para a escolha dos professores serão explicitados na próxima seção (4.2)

[26] Vale ressaltar que alguns professores de disciplinas do ensino técnico têm em sua formação a possibilidade de fazer a licenciatura e, para outros, a licenciatura nem mesmo é oferecida na universidade. Portanto, é comum, na formação para o Ensino Técnico não haver formação em licenciatura.

questionamentos: 1. Qual a sua formação? Onde foi? Há quanto tempo se deu? e 2. Houve algum tipo de formação de professor para lecionar no Ensino Técnico/Ensino Médio? * Se não, por que você acha que isso ocorre?

Ainda nesse bloco, tratamos da questão da experiência desse profissional de ensino EBTT. Nosso objetivo era de identificar as experiências do professor durante sua atuação. Era importante para esta pesquisa depreender as situações vividas por esse profissional, que talvez justificassem as falas sobre o trabalho no ensino técnico e no ensino médio. Nosso questionamento era se o sucesso ou fracasso nas experiências anteriores o levaram a repensar sua prática, pois nosso pressuposto era da valorização da experiência do profissional, isto é, o docente poderia recorrer a experiência vivida para justificar suas escolhas. Para tal, pensamos nas perguntas a seguir: 1. Como professor do Ensino Técnico/Ensino Médio, quais as experiências que foram bem sucedidas e quais não foram? * A falta de experiência levou você a cometer erros?

No segundo bloco, o propósito foi perceber como se dava a atuação desse profissional de ensino EBTT. Nossos objetivos eram de identificar a atuação do professor nos diferentes segmentos da escola; verificar se o professor via diferença no trabalho desenvolvido em segmentos distintos e, por fim, depreender se havia e como se manifestava a valorização de certos cursos em detrimento de outros. Questionamos como o professor caracterizava seu trabalho desenvolvido no Ensino Médio e no Ensino Técnico; se havia valorização de disciplinas em detrimentos de outras e se, por fim, o professor valorizava mais um curso do que o outro. Também tínhamos como pressuposto que o docente afirmaria que desenvolvia o mesmo trabalho no Ensino Médio e no Ensino Técnico. Porém, talvez pudesse manifestar uma valorização de sua disciplina em relação às demais e, também, de um curso em relação ao outro. Para tal, pensamos nas seguintes perguntas: 1. Você trabalha em quais segmentos da escola? (Técnico, Médio, ou em ambos); 2. Qual é o papel da sua disciplina em relação ao trabalho desenvolvido no Ensino Médio? E ao Ensino Técnico?; 3. Em sua opinião, qual é o papel do Ensino Médio na escola em relação aos Cursos Técnicos? * Há relação de importância entre os cursos? * Você já ouviu esse comentário na escola? * Há legitimidade para esse discurso que circula?

O terceiro e último bloco foi dividido em duas etapas. Na primeira, tratamos das normas antecedentes relacionadas ao trabalho do professor. Nossos objetivos eram identificar as prescrições aos professores de EBTT do CTUR e verificar se havia e quais seriam as normas antecedentes e na ausência de normas, quais eram as regras que o trabalhador criara para si. Questionávamos quais eram as normas da instituição estabelecidas aos professores e se o professor se sentia confortável para seguir as regras pré-estabelecidas, pois nosso pressuposto era de que existiam essas prescrições pré-estabelecidas pela instituição e que o professor não seguia todas as regras e na ausência delas, criava as suas. Portanto, elaboramos as seguintes perguntas: 1. Quais as regras que a instituição oferece para o seu trabalho? E quais as que você mesmo criou? *Você pode enumerá-las? (Passo a passo); 2. Você se sente confortável para seguir todas as orientações da instituição? Por quê?

A segunda etapa desse bloco tratava das renormalizações, comum a todo trabalhador. Nossos objetivos eram verificar como o professor renormalizava suas atividades de acordo com o que ele não considerava bom; depreender a valorização que o professor dava a sua disciplina e identificar os valores que o professor atribuía a diferentes disciplinas. A partir dos questionamentos de como o professor modificava as normas recebidas, que contribuições a disciplina dele poderia trazer ao aluno e quais eram os valores subjetivos que atravessavam as atividades, poderíamos observar se nossos pressupostos seriam comprovados. Esses eram de que havia valores envolvidos no cumprimento das regras estabelecidas; que havia a valorização da disciplina do professor em relação as outras e havia embate de valores se comparadas as disciplinas. E para finalizar o bloco, elaboramos três perguntas: 1. Em relação às regras estabelecidas pela instituição e por você mesmo, o que você considera que não é bom para sua disciplina em relação ao curso em que você atua?; 2. Quais são as contribuições da sua disciplina em relação à formação do aluno enquanto cidadão e técnico?; 3. Em relação ao curso em que você atua, o que você consideraria supérfluo e relevante? Por quê?

4.2 **A escolha dos professores e a transcrição**

Para a entrevista piloto, fizemos o contato com um colega da equipe de Língua Estrangeira, no sentido de conseguir sua colaboração com a nossa pesquisa e ele prontamente aceitou. O professor foi escolhido, porque assim como a pesquisadora, ministra aula em todos os cursos da escola - Ensino Médio, Hospedagem, Agroecologia e Meio Ambiente[27] - e sua experiência nos cursos poderia ser uma boa avaliação para o roteiro. E a escolha foi acertada, visto que após a transcrição dessa entrevista, pudemos fazer os ajustes que já foram mencionados anteriormente. Logo após, fizemos o contato com três professores da escola: um do curso de Ensino Médio, um do curso de Agroecologia e o outro do curso de Hospedagem. Todos eles foram muito receptivos à ideia e prontamente se colocaram a nossa disposição para a gravação das entrevistas.

Como a escola oferece cinco cursos, pensamos em ter a representação de todos os segmentos da escola. Porém, chegamos à conclusão de que, neste momento, não necessariamente precisaríamos envolver os cursos de Meio Ambiente e Agrimensura. As razões se explicam por motivos diferentes. Até hoje, o curso de Meio Ambiente teve uma única contratação específica que ocorreu no final do ano de 2010 para o início das aulas em 2011. Portanto, todos os outros professores do quadro docente do CTUR foram reaproveitados para lecionar as novas disciplinas. E, a não inserção do curso em Agrimensura se deu por ser uma modalidade diferente das demais oferecidas: o curso é pós médio e noturno; distanciando-se, assim, das características dos outros cursos.

Com isso, optamos por uma representação dos cursos de Agroecologia e Hospedagem, pois estes são oferecidos na escola desde o início de seu funcionamento e uma representação do curso de Ensino Médio, que teve início na escola em 1988 e que, por essa inserção, gerou alguns embates sobre as funções do CTUR enquanto instituição, se de formação técnica ou científica.

O segundo critério para a escolha dos professores foi o tempo de serviço. Todos os professores deveriam ter no mínimo dez anos de CTUR, pois era

[27] Somente não ministramos aulas no Curso de Agrimensura, porque este não têm Língua Estrangeira no currículo.

necessário que os docentes tivessem vivido algumas situações de mudança na escola até mesmo em relação às políticas públicas. Esse tempo de serviço, em nossa perspectiva, era necessário, visto que, ao longo dos anos, é possível notar as transformações no incentivo ora ao Ensino Técnico ora ao Ensino Médio. Com as mudanças histórico-sociais, a prática discursiva também sofre alterações. Os textos produzidos são outros e a comunidade discursiva também vai se modificando com a produção de novos textos (MAINGUENEAU, 1997).

O critério da experiência nos era importante porque, segundo Schwartz (2010), ela dá ao trabalhador uma individualidade, porque o constitui de saberes que levam em conta sua história, seu sucesso, seu fracasso. Esses saberes investidos nos eram necessários na medida em que fazer o professor falar sobre o seu trabalho produziria discursos sobre o que constitui um profissional para o Ensino Técnico.

Após realizarmos as entrevistas, percebemos que havia dois professores representantes dos cursos técnicos e apenas um do Ensino Médio. Por isso, optamos por incluir também para a análise o piloto que já havia sido feito. Com isso, houve um equilíbrio não só na questão numérica, quanto na questão de gênero, pois os dois professores dos Cursos Técnicos eram um homem e uma mulher, e com a inserção do piloto, o mesmo aconteceu com os professores do Ensino Médio.

Todas as quatro entrevistas foram realizadas no próprio CTUR, duas na sala dos professores e, por isso, sofreram algumas interrupções por entrada de pessoas, uma no Campo Agrostológico e a última, na sala de Ciências Exatas. Todas foram gravadas em áudio com um aplicativo de gravação de voz de um celular. E como esse objeto já está inserido no cotidiano moderno, os professores não demonstraram nenhum constrangimento por causa do aparelho.

Todas as quatro entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora e não houve nenhuma utilização de programas específicos para transcrições de áudios. Todas as falas foram digitadas em *Word* e, também, não seguimos nenhuma regra

de transcrição da análise da conversa. Porém, foi necessário criar normas que estão na tabela[28] a seguir.

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO	
SÍMBOLO	**SIGNIFICADO**
...	Hesitações ou frases incompletas
“ “	Citações de falas de outros docentes
*****	Palavras de baixo calão
( )	Nomes dos professores que foram retirados
[ ]	Momento de silêncio
{ }	Risos

Durante as transcrições, foram retirados os nomes dos professores que foram entrevistados que foram identificados como E1 – Entrevistado 1, E2, E3 e E4. Os nomes dos docentes mencionados nas entrevistas também foram suprimidos para que não houvesse nenhum tipo de constrangimento[29]. As formas coloquiais da linguagem falada como *né, pra, tá*, foram mantidas e somente as palavras consideradas de baixo calão foram abreviadas e receberam o símbolo (*) na frente. As hesitações e os momentos de riso foram sinalizados, porque possibilitam a construção do sentido.

Optamos por incluir em anexo as transcrições completas, porque como já mencionado anteriormente, na concepção do analista do discurso, importa deixar disponível todo o acesso à materialidade linguística, visto que o pesquisador não se limita ao plano do dito e o coenunciador pode compreender o caminho percorrido nas análises (ROCHA, 2014, p.304).

[28] A tabela de transcrição foi inspirada no modelo presente na Tese de Doutorado de ARANTES, P. C. C. *O jornal popular brasileiro e o boulevardzeitung alemão: análise do discurso jornalístico em produção e em recepção.* Belo Horizonte Faculdade de Letras da UFMG, 2013.

[29] Todos os professores assinaram o “Termo de consentimento livre e esclarecido” e uma cópia do modelo segue nos anexos.

4.3 **As escolhas para a análise das falas**

Após a realização das entrevistas e das transcrições, começamos nossa intervenção enquanto pesquisadora na construção do córpus. Decidimos que recortaríamos as falas dos professores de acordo com os mesmos temas propostos na entrevista.

As falas dos quatro entrevistados foram aproximadas de acordo com as respostas dadas as perguntas, na medida em que os enunciados possuíam semelhanças ou afastamentos discursivos. A fim de organizar os recortes discursivos intitulados de *Fragmentos*, seguimos uma ordem numérica. Eles foram destacados seguindo a formatação de citação, pois entendemos que os fragmentos integram o texto produzido.

Conforme líamos as entrevistas, observamos alguns aspectos que ressaltavam nos textos produzidos pelos entrevistados, e nos interessou o modo de dizer presente nas falas através do uso das modalidades do discurso: as assertivas, as epistêmicas e as deônticas, segundo Koch (2011). E, também, a maneira como as vozes presentes através da heterogeneidade enunciativa com base nos estudos de Authier-Revuz (1990) e da negação polêmica, de Ducrot (1987) produziam sentidos relacionados aos discursos dos professores sobre o Ensino Médio e o Ensino Técnico no CTUR.

5 **A ANÁLISE**

Após o entendimento da escolha do caminho metodológico, passamos à análise dos textos produzidos durante as entrevistas realizadas com quatro docentes do Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro. Dois desses professores ministram disciplinas do Núcleo Comum e os outros dois ministram disciplinas da Formação Técnica.

As análises foram feitas a partir das aproximações das falas dos professores. Os recortes foram produzidos na medida em que os enunciados dos entrevistados possuíam semelhanças ou afastamentos discursivos de acordo com os temas propostos nos blocos da entrevista. Esses recortes foram trazidos ao texto como citações, denominados *fragmentos* e identificados com uma numeração sequencial. Os *fragmentos* foram construídos a partir dos temas dos blocos que utilizamos na entrevista. Como a entrevista foi dividida em três blocos temáticos, também usamos a mesma sequência para a análise: primeiramente, discutimos as falas relacionadas à Formação do Professor e sua Experiência Profissional; em seguida, tratamos do Trabalho do Professor; e, por fim, discutimos os textos produzidos sobre Normas Antecedentes e Renormalizações. Como os blocos temáticos foram pensados e divididos baseados nos conceitos da ergologia, tal como apresentado no Capítulo 4, buscamos perceber a maneira como os enunciados dos docentes foram construídos em relação aos temas propostos. A medida em que os professores foram respondendo as perguntas, íamos percebendo que o uso de determinadas modalidades do discurso produziam diferentes efeitos de sentido sobre os valores presentes nas falas dos professores do CTUR em relação ao o curso do ensino médio, do ensino técnico e do trabalho do docente.

Segundo Koch (2011), os enunciados ao serem produzidos projetam certas relações de modalidade e essa questão é analisada pela autora sob o ponto de vista da linguística pragmática. As modalidades são consideradas "... como parte da atividade ilocucionária, já que revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz". (KOCH, 2011 p. 72) A autora[30] remonta à lógica clássica de Aristóteles e

[30] Ingedore Koch, em seu livro "Argumentação e Linguagem", 13ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011, especificamente no Capítulo III, Item 3 – *As modalidades do discurso,* traz o posicionamento de diversos autores ao longo do tempo sobre os modalizadores do discurso e exemplifica-os.

nos apresenta as modalidades tradicionalmente reconhecidas – as aléticas, ontológicas ou aristotélicas. E, após apresentar diferentes contribuições de autores, como Blanché (1969), Benveniste (1974), Pottier (1976), Alexandrescu (1966), Ducrot (1977), Koch considera as três principais modalidades do discurso: a modalidade alética, a modalidade epistêmica e a modalidade deôntica.

Ainda segundo a autora, as modalidades aléticas pressupõem uma verdade ou uma falsidade de uma proposição; as modalidades epistêmicas estão relacionadas ao conhecimento do enunciador, referem-se ao eixo da crença; e as modalidades deônticas referem-se ao eixo da ordem, àquilo que se deve realizar e cria obrigações ao outro. (KOCH, 2011, p. 82,83)

Portanto, para a análise dos fragmentos selecionados das entrevistas, foram observados os diversos modos de lexicalização da língua, chamados de operadores modais, como, por exemplo, os auxiliares modais – poder, dever, querer; os verbos de atitude proposicional – eu creio, eu acho, eu sei; e modos e tempos verbais. (KOCH, 2011, p. 84) Importava-nos perceber quais operadores modais se materializavam no discurso dos professores quando esses eram questionados sobre seu trabalho no ensino médio e ensino técnico.

Os fragmentos foram destacados e trazidos ao texto como citações a fim de proporcionar uma clara visualização das escolhas feitas para a análise e os professores são identificados como Entrevistados, doravante E1, E2, E3 e E4.

5.1 **Formação e Experiência Profissional**

Como já foi dito, tendo em vista a aproximação das teorias da linguagem e as teorias do trabalho, nosso primeiro bloco temático tinha como objetivo obter informações sobre a formação e a experiência dos professores. Para Schwartz e Durrive (2010), o conceito de experiência está intrinsecamente relacionado à atividade de trabalho, visto que o sujeito expressa a sua individualidade, sua história, um conjunto de saberes que o leva a agir em uma determinada situação.

Sobre a temática da formação do professor que atuava no CTUR tínhamos como pressuposto que havia carências para os cursos de formação para o Ensino

Técnico. Para esse pressuposto, partíamos do princípio de que é comum ouvirmos relatos das lacunas na formação dos professores, na medida em que é difícil para a universidade abordar todas as vertentes de ensino durante o período em que o aluno permanece na instituição. Por isso, aproximamos as falas que respondiam as perguntas do primeiro bloco: 1. “Qual é a sua formação? Onde foi? Há quanto tempo se deu?” e 2. “Houve algum tipo de formação de professor para lecionar no Ensino Técnico?”

> Fragmento 1:
>
> E1 - Bom, eu sou zootecnista. Formado aqui na Rural. É, formei em 1974. Então já tem quase um século, né?
>
> E2 - Eu sou economista doméstica. Formei na Rural. Eu tenho mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos, também na Rural. Foi no período de quatro anos, eu me formei fui de 1988 a 1992, no mestrado dois anos, 2002 a 2004.
>
> E3 - Fiz Letras pela UFRJ Português espanhol. É entrei no ano 2000. Eu saí da faculdade em 2005/2006 já... isso com a licenciatura contada, contando, né? E aí fiz meu mestrado pela UFRJ numa área que eu trabalhei a questão da morfologia com a fonologia, no não no ... meu mestrado não tinha, não teve nada a ver com o ensino aplicado, né, das questões da sala de aula e durante o mestrado eu fiz uma especialização na UERJ que é voltada pra leitura, né, espanhol instrumental e aí eu já estou falando do ano 2008/2009 mais ou menos e aí o meu doutorado eu fiz ah há pouco tempo, há pouco tempo eu sou doutor na verdade terminei meu doutorado em março e então assim desde 2000 que foi meu ingresso na universidade até ...
>
> E4 - Minha formação é Letras. Eu fiz faculdade na UFRJ, Português/Alemão e concluí mais ou menos em 1985, 1986.
>
> Fragmento 2:
>
> E1 - Sim. Eu fiz a parte pedagógica lá na Universidade Federal Rural de Pernambuco.
>
> **Então você foi preparado para vir e ensinar numa Escola Técnica?**
>
> É porque você não pode... eu trabalhava no MEC, lá na CoAGRA, Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário. Então para você ser professor do ensino médio você teria que ter essa formação pedagógica e eu fiz isso em 1981.
>
> E2 - De hospedagem? **De hospedagem**. Não. **Então você foi não aprendeu nada que pudesse levar para Escola?** Não. Nada. Quando eu vim porque eu trabalhava com , trabalhava com o curso de agropecuária em Rondônia, eu vim de Rondônia redistribuída, então quando eu cheguei aqui, hospedagem eu só conhecia o nome. Quando eu vim era hotelaria.
>
> E3 - Na verdade em nenhum momento da minha formação em nenhum nível da formação, nem no mestrado, nem no doutorado e muito menos na graduação, nem na licenciatura a gente trabalhou com a questão do ensino técnico. O ensino técnico eu só tive presença quando eu cheguei no CTUR que eu me deparei com a questão do ensino técnico.
>
> E4 - Não. **E porque você acha que isso aconteceu?** Porque na verdade quando eu entrei, eu ingressei não aqui, mas no Colégio da UFF primeiro, é... eu sempre trabalhei no núcleo comum. Havia essa divisão bem clara. O que era Núcleo Comum e o que era Formação Técnica. Então eu ingressei na parte do Núcleo Comum.

Percebemos que o E1 fala de sua formação na área técnica há exatamente quarenta anos e faz uma brincadeira ao perceber o tempo de formado “Então já tem quase um século, né?”. O E1 usa o dêitico ***aqui*** para referir-se ao local de sua formação, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, comumente chamada de Rural, visto que o CTUR está localizado em seu *campus* em Seropédica.

O E2 também inicia sua fala por sua formação técnica e indica que o local de sua formação foi a Universidade Rural. Porém, relata sua formação posterior, o mestrado na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos e, também, nos diz o número de anos que se dedicou a sua formação acadêmica.

O E3 relata toda a sua formação, desde a graduação até o doutorado, ressaltando que, por seu mestrado não ser relacionado às questões do ensino, ele fez uma especialização concomitantemente.

O E4 sucintamente responde ao questionamento e fala de sua formação em Letras e que foi na UFRJ.

Percebemos que todos os entrevistados remetem-se a sua instituição de origem para falar de sua formação, porém só o E1 usa o dêitico ***aqui.*** Esse uso pode criar um sentido de que o vínculo do E1 com a universidade é mais forte por causa do tempo em que ele está inserido neste lugar.

Todos os enunciadores relatam seus saberes constituídos, isto é, os conhecimentos adquiridos academicamente, em suas formações. Não há, nesse momento, nenhuma referência à formação através da experiência. Isto demonstra que para esses docentes, a valorização da formação do professor se dá através dos saberes constituídos, isto é, aqueles que são proporcionados pela aprendizagem formal. Parece que todas as vezes que nos referimos à palavra formação, ela nos remete diretamente aos saberes adquiridos na academia e não com as experiências do dia a dia.

A leitura comparativa de todas essas falas também demonstra que os enunciados foram produzidos de uma forma que não geram dúvidas. A modalidade assertiva, presente em todas as falas, pode gerar esse efeito de sentido de verdade absoluta *“E1: Sou zootecnista. E2:* Sou economista doméstica. E3: Fiz Letras. E4: Minha formação é Letras”.

Ao relacionarmos as respostas do Fragmento 1 com as do Fragmento 2, percebemos que há a inserção de um novo valor modal, a modalidade deôntica, relacionada a uma norma, uma ordem.

Quando o E1 enuncia *"*Então para você ser professor do ensino médio você teria que ter essa formação pedagógica e eu fiz isso em 1981" ele usa a locução verbal *"teria que ter"*, e cria o efeito de sentido de que só através do saber constituído, de uma formação pedagógica, o professor teria acesso à sala de aula. Portanto, como professor do Ensino Técnico, é possível inferir de seu enunciado que para o E1 só a formação acadêmica o habilitaria para o Ensino Técnico.

Essas falas também nos remetem às normas antecedentes recebidas pelos docentes: todo professor desse nível "tem que" possuir formação acadêmica para o ensino. Neste caso, tanto a modalidade deôntica (tem que), quanto à assertiva (Eu fiz Letras.) nos revelam que, quanto mais eu me refiro à regra, menos dúvida o enunciado pode produzir. Quando o E1 diz "Sou Zootecnista" ou o E3, "Fiz Letras", não há questionamentos se era necessário ter tido outra formação, tais enunciados produzem valores de verdade.

Ao perguntarmos sobre sua formação, o E2 já responde de modo completamente diferente. Quando questionada se não havia aprendido nada que pudesse levar para o Colégio Técnico, ele afirma que de "hospedagem ele só conhecia o nome: *"*Não. Nada. Quando eu vim porque eu trabalhava com, trabalhava com o curso de agropecuária em Rondônia, eu vim de Rondônia redistribuída, então quando eu cheguei aqui, hospedagem eu só conhecia o nome. Quando eu vim era hotelaria." Podemos afirmar que, apesar de sua formação para o Ensino Técnico, não houve um saber constituído específico para o curso de Hospedagem.

Portanto, apesar de dois docentes pertencerem ao quadro de professores do Ensino Técnico, percebemos que o modo de dizer em relação as suas formações diferem, na medida em que, para o E1 a modalidade deôntica presente em sua fala "teria que ter", demonstra a obrigatoriedade da formação específica; já o E2, ao usar a modalidade assertiva "eu vim redistribuída" e "hospedagem eu conhecia só o nome" explicita a falta de formação específica para desempenhar sua função no curso técnico. A modalidade deôntica usada pelo enunciador E1 aponta um enunciador que remete às normas antecedentes – obrigatoriedade de formação, e que valoriza seu perfil profissional acadêmico. Da mesma maneira, porém construída a partir da modalidade assertiva, podemos perceber que na fala do E2 ele remete à norma antecedente, mas para mostrar que a regra pode ser quebrada, na medida em que ele fala que não tinha formação para a Hotelaria.

Podemos perceber traços identitários diversificados se pensarmos que para o E1, a formação para o Ensino Técnico específica era obrigatória, e para o E2 não, ao enunciar sua falta de formação específica para Hotelaria.

Já nas respostas dadas pelos enunciadores E3 e E4, apesar de ambos pertencerem ao quadro de professores do Ensino Médio e revelarem a ausência de formação para lecionar em um Colégio Técnico, a maneira como as falas foram enunciadas revelam diferentes posicionamentos.

O E3 remete-se à formação acadêmica para explicar a ausência do conhecimento para o trabalho no Ensino Técnico "Na verdade em nenhum momento da minha formação em nenhum nível da formação, nem no mestrado, nem no doutorado e muito menos na graduação, nem na licenciatura a gente trabalhou com a questão do ensino técnico.", e o E4, remete-se ao próprio ambiente de trabalho, isto é, após a sua formação acadêmica, para justificar sua inserção no Núcleo Comum e não no Núcleo Técnico: "Porque na verdade quando eu entrei, eu ingressei não aqui, mas no Colégio da UFF primeiro, é... eu sempre trabalhei no núcleo comum. Havia essa divisão bem clara. O que era Núcleo Comum e o que era Formação Técnica. Então eu ingressei na parte do Núcleo Comum."

Percebemos que na fala do E3 o uso da modalidade assertiva, intensificada pelo uso da negação "em **nenhum** momento da minha formação em **nenhum** nível da formação, **nem** no mestrado, **nem** no doutorado e muito menos na graduação, **nem** na licenciatura", podemos inferir que para esse docente essa formação deveria ter sido suprida em alguma instância acadêmica, visto que a negação polêmica dialoga com as afirmações subjacentes de um enunciador que poderia afirmar que "em algum momento da formação" isso deveria ocorrer, em qualquer instância de ensino, "no mestrado, no doutorado, na graduação ou na licenciatura". O mesmo não ocorre com o E4, visto que aceita a divisão entre o Técnico e o Núcleo Comum sem demonstrar nenhum questionamento "Havia essa divisão bem clara. (...) Então eu ingressei na parte do Núcleo Comum."

Se compararmos o E3 e o E4, temos novamente dois traços identitários móveis, pois para o E3, em alguma instância acadêmica deveria ter ocorrido essa formação e, portanto, para ele poderia haver uma "falha" ou um "culpado" por essa ausência, já para o E4, não há uma menção específica por essa formação, portanto, não caracterizaria um item obrigatório, não haveria nenhuma "falha".

Como já dito anteriormente, nenhum dos entrevistados falou sobre sua experiência como formação e as pesquisas em ergonomia demonstram que todas as vezes em que se solicita a um trabalhador para que ele fale de sua formação, ele dificilmente remete a sua experiência (GUÉRIN, 2001). Já prevendo essa possibilidade, elaboramos perguntas específicas sobre a experiência do docente. É claro que tínhamos a possibilidade de ter nosso pressuposto negado, e algum professor ter mencionado sua experiência como parte integrante de sua formação, o que não ocorreu.

Passamos a seguir ao *Fragmento* 3, em que aproximamos as falas dos professores que responderam as seguintes perguntas: 1. Como professor do Ensino Técnico/Médio, quais as experiências que foram bem sucedidas e quais não foram? E *A falta de experiência levou você a cometer erros? Nosso objetivo ainda no primeiro bloco temático, só que agora sobre a experiência, era identificar as experiências durante a atuação profissional, pois nosso pressuposto anterior era que não havia formação específica para o professor lecionar numa escola técnica. Mas, segundo Schwartz (2010), essa formação também pode se dar através dos saberes investidos, isto é, aqueles relacionados aos conhecimentos adquiridos durante a realização da atividade. Por isso, os docentes foram questionados sobre suas experiências boas e ruins.

> Fragmento 3:
>
> E1 - Então, é... dar aula para o ensino médio foi uma experiência que eu não tinha. Eu sempre trabalhei, fui preparado na minha época pra poder é trabalhar, né, para empresa, fazer esse tipo de trabalho. Então eu vim dar aula com muita experiência técnica e usando... mas não tinha experiência de sala de aula, tá? (...) O mestrado me ajudou muito, é, neste trabalho de, não no relacionamento com os alunos que sempre foi muito bom, eu sempre gostei, respeitei os alunos, mas eu vi que eu podia fazer muito mais coisas, eu dava muita coisa teórica. Então eu passei a trabalhar mais com pensando no amanhã. Então pra mim foi uma experiência ruim que eu tive, eu acho que eu era, não era um bom profissional, eu melhorei muito, eu acho que eu melhorei muito. Hoje eu não sou grande coisa, mas eu acho que eu melhorei em relação a isso, tá. Então são as experiências ruins.
>
> E2 - Assim, como professora, eu acho que as experiências foram muito boas. De modo geral, eu me dei bem, né, na parte de eventos, organização de eventos. É na parte de segurança alimentar, eu acho que poderia ter mais um entrosamento entre os professores do curso, né, nesta questão de repetir conteúdos porque tem as aulas práticas, né, que acaba chocando o mesmo conteúdo. Mas quanto a isso foi tranquilo. (...) Eu não tinha experiência na Hospedagem, mas eu já trazia uma experiência na, com aula prática, com outros cursos técnicos. Então assim, a estrutura basicamente é a mesma, né, então assim, eu só tive que adaptar eu só tive que estudar mais um pouco e adaptar o conteúdo, porque a experiência eu trazia.
>
> E3 – Eu dou aula no ensino médio e eu me considero uma pessoa... eu tenho mais de dez anos de experiência e eu acho que eu erro até hoje.

> Então eu não sei se posso falar em erros, mas eu falo pra você que assim todo ano eu modifico coisas, né, então assim, a falta de experiência sem dúvida nenhuma, dificultou a falta desse primeiro planejamento e se eu te falar a verdade da primeira vez que eu dei o ensino técnico no primeiro ano de CTUR, eu estou há quatro anos no colégio isso é importante pra hoje meu currículo é totalmente diferente. Eu não daria meu curso da mesma forma como eu dei da primeira vez né que eu trabalhei aqui no meu primeiro ano. Mas eu não sei se foram erros, assim, é de fato a falta de experiência fez com que eu repensasse algumas coisas. Eu não gosto da ideia de erro, eu gosto da ideia que a gente repensa a nossa prática e eu confesso que repensei minha prática e mudei tudo, entendeu, não sei.
>
> E4 – Aqui no CTUR nunca houve muito essa diferença. Quando eu trabalhei em Pinheiral, havia uma preocupação dos professores do curso técnico que na verdade o conhecimento do Ensino Médio instrumentalizasse de uma certa forma o conhecimento pro Curso Técnico. Então a gente tinha uma preocupação as vezes na seleção de textos e uma preocupação também de trabalhar bastante a questão do relatório logo no início, na primeira série que é uma coisa que eu vejo essa preocupação aqui da (nome da professora, né. (...) Não necessariamente. Eu acho que assim, os erros acontecem, né, de experiências bem sucedidas ou mal sucedidas ou de uma aula muito boa e de uma aula que não é tão boa assim e de uma maneira geral, não vejo muito essa divisão assim pelos cursos.

O E1 remete mais uma vez a sua formação técnica a ponto de afirmar “Então eu vim dar aula com muita experiência técnica e usando... mas não tinha experiência de sala de aula, tá?” Percebemos nesta fala que ele diferencia a experiência como técnica e a experiência para lecionar. E é no saber constituído, no mestrado, que ele diz encontrar essa formação para a sala de aula “O mestrado me ajudou muito, é, neste trabalho de, não no relacionamento com os alunos que sempre foi muito bom, eu sempre gostei, respeitei os alunos, mas eu vi que eu podia fazer muito mais coisas, eu dava muita coisa teórica”.

Segundo Schwartz e Durrive (2010, p. 44), há diferença entre a *experiência do trabalho* e a *experiência como trabalho*. O E1 poderia até ter a experiência como trabalho, isto é, aquela formação técnica que o fazia capaz de ensinar o que ele havia aprendido na teoria, mas faltava a experiência do trabalho, a “administração do aspecto protocolar, do aspecto de normas antecedentes e do aspecto do encontro de encontros” aquela que o faria saber não só lidar com os alunos ou dominar a técnica, mas fazer o encontro de encontros, saber agir, quando muda o protocolo, a fim de saber o que era ser um bom professor. “Então eu passei a trabalhar mais com pensando no amanhã. Então pra mim foi uma experiência ruim que eu tive, **eu acho** que eu era, não era um bom profissional, eu melhorei muito, **eu acho** que eu melhorei muito”. Percebemos que no final da sua fala, o E1 passa da

modalidade assertiva “eu melhorei muito” para a modalidade epistêmica, repetindo “eu acho” e isso pode gerar um efeito de sentido de certa insegurança. Na opinião dele, tinha melhorado muito, por não se achar um bom profissional, mas logo em seguida, passa para “um acho” na medida em que, talvez, esse reconhecimento devesse vir de outras pessoas, neste caso, dos alunos ou da própria instituição.

Pode perceber que na fala do E2 uma relação inversa ao E1, pois inicia com a modalidade epistêmica “eu acho que as experiências foram muito boas” e passa para a assertiva “eu me dei bem”. Essas escolhas mostram sua firmeza ao dizer logo em seguida que a experiência com as aulas práticas que ele trazia do outro curso técnico, deu a ele condições de atuar em Hospedagem “Eu não tinha experiência na Hospedagem, mas eu já trazia uma experiência na, com aula prática, com outros cursos técnicos. Então assim, a estrutura basicamente é a mesma, né, então assim, eu só tive que adaptar eu só tive que estudar mais um pouco e adaptar o conteúdo, porque a experiência eu trazia”. Neste caso, o E2 relata sua *experiência do trabalho*, na medida em que na troca do protocolo, ele dominava o “encontro de encontros”, isto é, o conhecimento adquirido e as escolhas para ministrar as aulas em um novo curso. Além disso, a experiência no trabalho é cumulativa, não se constrói do zero numa situação nova, o trabalhador sempre traz à sua atividade aquilo que já foi adquirido anteriormente.

O E3 traz a tona seus dez anos de experiência no ensino médio, porém revela a falta dela para o ensino técnico “eu tenho mais de dez anos de experiência (...), a falta de experiência sem dúvida nenhuma, dificultou a falta desse primeiro planejamento”. Essas falas nos mostram que para o E3, a experiência não tem a mesma força que em E2, para ele mesmo a experiência que trazia não era suficiente para solucionar as dificuldades com o ensino técnico. Segundo ele, “Eu não sei se posso falar em erros, mas eu falo pra você que assim todo ano eu modifico coisas”, isto nos faz pensar que mesmo adquirindo experiência ao longo dos anos, pois ele afirma ter quatro anos de ensino na escola, ele “repensa” sua prática e “modifica coisas”. As falas do E3 comprovam nosso pressuposto de que a experiência do profissional precisa ser valorizada, pois o habilita a transformar seu trabalho de acordo com as suas necessidades específicas.

Percebemos, neste primeiro bloco, que todos os professores ao mencionarem sua formação voltam-se para os saberes constituídos, aqueles adquiridos na

academia, de maneira formal. Talvez pudéssemos afirmar que seria algo comum quando se pede a alguém para falar sobre sua formação trazer resquícios históricos a sua fala. Nestas falas, esses saberes nos remetem ao início do período colonial brasileiro, mas que permanecem até nossos dias, em que eram valorizados os conhecimentos de caráter conservador destinados à educação da elite voltada para o colonizador, e a aprendizagem do conhecimento manual, da experiência era considerada de menor importância e destinada ao colonizado (GIORGI, 2012).

Os entrevistados não se remetem às experiências adquiridas ao longo de suas trajetórias da mesma maneira. Para uns, a experiência acumulada em outras modalidades de ensino o fazia capaz de vivenciar novos desafios, para outros, essa mesma experiência não o capacitava e, por isso, a necessidade de renormalizar era constante.

Porém, percebemos, assim como afirma Schwartz (2010, p. 45), que não é fácil falar de si, de sua experiência no trabalho. Segundo o autor, “não é em qualquer circunstância que falamos de nós mesmos de maneira mais profunda”, e, por isso, para alguns a experiência é um gerenciamento de protocolos e para outros, um encontro de encontros, um saber agir a partir de suas escolhas.

5.2 **O Trabalho**

O segundo bloco tratou das questões relacionadas ao Trabalho do Professor. As perguntas feitas aos docentes tinham como objetivo que o professor pudesse refletir e falar sobre o seu trabalho. E, segundo Schwartz e Durrive (2010), talvez este fosse um dos momentos mais tensos, visto que *falar de si no trabalho* não é fácil, pois é gerir um *encontro de encontros.*

Esta etapa se iniciou com uma pergunta que nos proporcionava uma identificação sobre os segmentos em que os professores atuavam. E em seguida, os questionamentos serviriam para verificar se o professor percebia diferença no trabalho desenvolvido em segmentos distintos e depreender a valorização de certos cursos em detrimento de outros. Partíamos do pressuposto de que o professor

valorizava sua disciplina em relação às outras e, que também, valorizava mais um curso do que o outro. As perguntas foram: 1. Você trabalha em quais segmentos da escola? (Técnico, Médio, ou em ambos). 2. Qual é o papel da sua disciplina em relação ao trabalho desenvolvido no Ensino Médio? E ao Ensino Técnico? 3. Em sua opinião, qual é o papel do Ensino Médio na escola em relação aos cursos técnicos? * Há relação de importância entre os cursos? * Você já ouviu esse comentário na escola? * Há legitimidade para esse discurso que circula?

Nos *Fragmentos* a seguir, referentes a esse bloco e numerados em 4, 5 e 6, ao iniciarmos a análise, percebemos alguns discursos em tensão na fala dos professores e, por isso, adotamos o princípio de observá-los por temas, a fim de organização:

> Fragmento 4:
>
> E1 – No Ctur, além de dar aulas da disciplina Grandes Animais, eu sou responsável pela parte administrativa do Posto de Vendas do Ctur, que é a Unidade Didática e Pesquisa e Comercialização, né, é o nosso posto de vendas. Sou responsável também é pelo... todo esse laboratório a céu aberto que é o Campo Agrostológico, né, com as forrageiras. É, e também com a manutenção e organização da fábrica de ração, tá, para manter aquilo funcionando num nível lá para não estragar todos os ingredientes, então eu sou responsável por esses três setores. E além daquilo que eu brinco e chamo aquilo lá de “Favela Bairro”, é um galpão lá que nós trabalhamos ensinando os meninos a utilizar moirões, né, de eucalipto, de bambu é... revestido com garrafa pet que é um trabalho também inédito aqui no Brasil, com bambu já existia, mas com moirões de eucalipto é a primeira vez que nós fizemos e levamos isso ao conhecimento da EMATER, a EMATER não conhecia e a universidade Rural também não conhecia. Então, são atividades que eu preciso estar aqui, isso por questões próprias, ninguém me pede isso, mas eu venho aos sábados, alguns domingos, todos os feriados, Natal, Semana Santa, Carnaval, então eu tenho que vir aqui nas minhas, parte das minhas férias eu fico aqui porque são coisas que eu mexo com ser vivo eu preciso estar aqui senão isso vai acabar. Então, essas coisas e outra coisa é porque eu sou DE, né, então eu acho posso ajudar, então eu estou ajudando, enquanto eu puder ajudar eu vou ajudar.
>
> E2 - Hoje { } eu sou professora, né, de Segurança no Trabalho, Segurança Alimentar e Organização de Eventos, Cerimonial e Protocolo. Além de mil e uma outras atividades que eu também desempenho, porque eu acabo me envolvendo porque gosto, né. É assim, eu me envolvo, elas não são minhas, eu estou lá porque acaba virando assim. Eu faço, acabo, às vezes, fazendo o trabalho do outro, não porque... é porque falta e eu acabo fazendo, né, tem... é por isso.
>
> E3 – Então espanhol aqui na, eu sou o único professor de espanhol aqui na escola e o espanhol na escola atualmente ele está no ensino médio, no terceiro ano apenas e no curso de hotelaria no segundo módulo que corresponde ao final do primeiro ano deles, né assim exemplo.
>
> E4 – Ambos.
>
> (...) a gente trabalha com a produção do texto, né, que é um projeto que acabou sendo efetivado de uma maneira bem interessante com o livro, a gente já vai para a 3ª edição do livro do “Raízes Literárias” (...)

5.2.1 As especificidades do trabalho do professor do CTUR.

E1 e E2, ambos os professores do Ensino Técnico, ao serem questionados sobre a que segmento pertenciam, remetem-se as suas disciplinas para responder e afirmam que lecionam as disciplinas de “Grandes Animais” e “Segurança no Trabalho, Segurança Alimentar e Organização de Eventos, Cerimonial e Protocolo”. Já o E3, além de identificar sua matéria “Espanhol”, relata os segmentos: “Ensino Médio e Ensino Técnico” e o E4 afirma “Ambos”. Porém, é na continuidade da fala de E1 e E2 e no resgate de um trecho do E4 de outro momento da entrevista que nós observamos os aspectos relacionados ao trabalho do docente de EBTT do Colégio Técnico. Como visto no Capítulo 2, o professor do CTUR possui algumas atribuições previstas no Regimento Interno, como: “Exercer outras atribuições que lhe forem determinadas pela Direção, no âmbito de sua competência”. (REGIMENTO INTERNO DO CTUR, 1986, p. 20) e o E1 desempenha quatro outras funções: uma administrativa no Posto de Vendas, duas relacionadas a sua pesquisa – o Campo Agrostológico e o revestimento dos mourões de eucalipto e a última, com a manutenção e organização da fábrica de ração, local em que é mantida toda a alimentação dos animais da escola. O E2 inicia sua fala com risos, e logo acrescenta que além de professora, desempenha “mil e uma outras atividades”. Como fruto de nossa inserção no ambiente escolar podemos afirmar que o docente é responsável pela organização de grande parte dos eventos da escola; da aquisição de alimentos para os lanches dos Conselhos de Classe e de Conselhos de Professores e supervisão da execução das refeições desses encontros pelos estagiários; além de membro de duas comissões permanentes – a do Concurso de Ingresso e a Comissão Permanente de Pessoal Docente Análoga. Por isso, para nós, enquanto pesquisadora/entrevistadora é de fácil compreensão o riso no início de sua fala, porque é possível ver o docente envolvido em diversas atividades na escola. Ao recuperar a fala do E4 sobre a produção do livro “Raízes Literárias”, nos mostra, também, outras funções desempenhadas pela equipe de Língua Portuguesa, que são ler, corrigir, selecionar e organizar uma obra com a produção literária dos alunos, que é publicada sempre no final do ano letivo. Podemos afirmar que independente de sua atuação, seja no Ensino Médio ou no Ensino Técnico, os

professores do CTUR exercem em seu dia a dia escolar, diferentes funções como previsto no Regimento.

Porém, são as marcas linguísticas desses mesmos fragmentos que também gostaríamos de trazer à discussão. Na fala do E1 “No Ctur, **além** de dar aulas da disciplina Grandes Animais, eu sou responsável pela parte administrativa do Posto de Vendas do Ctur (...). Sou responsável **também** é pelo... todo esse laboratório a céu aberto que é o Campo Agrostológico, né, com as forrageiras. É, e **também** com a manutenção e organização da fábrica de ração (...) então eu sou responsável por esses três setores. E **além** daquilo que eu brinco e chamo aquilo lá de “Favela Bairro”, é um galpão lá que nós trabalhamos ensinando os meninos a utilizar moirões (...)”, percebemos o uso dos advérbios “além” e “também” que cria o efeito de sentido de “muitas funções”. O uso da modalidade alética através do tempo verbal no indicativo “sou”, “trabalhamos”, mais uma vez, reitera a noção de que algo existe dessa maneira e que o interlocutor compartilha do mesmo entendimento, por isso o efeito de verdade e que não está em discussão. Logo em seguida, podemos observar uma contradição em sua fala relacionada à necessidade ou obrigatoriedade de estar presente na escola em datas, a princípio, não requisitadas, quando usa o verbo de atitude proposicional “**eu preciso estar aqui**”, e afirma que “**ninguém** me pede isso”. O uso da negação “ninguém”, pressupõe o diálogo com a afirmativa adjacente de que haveria a possibilidade de que “alguém” pudesse pedir isso a ele. Sua justificativa para estar na escola “Natal, Semana Santa, Carnaval, parte das férias” é de que além de lidar com seres vivos, o docente é DE, porém, tal vínculo institucional, não necessariamente, exige que ele esteja no colégio nesses períodos, até porque o CTUR possui funcionários terceirizados responsáveis pela manutenção do Campo e dos animais. Na nossa observação, a contradição se materializa pelo uso da modalidade epistêmica “**eu acho que** eu posso ajudar”. Porque se ele afirmou anteriormente que “precisava” estar ali, e isto pode ser interpretado como obrigação, necessidade, e o uso do operador modal “eu acho” está inserido no eixo da crença, da evidência e não mais no da obrigação. Afinal, as razões que o levam ao trabalho em dias que não são comuns são por sua vontade de ajudar ou por uma atribuição de sua DE?

O E2 utiliza os mesmos advérbios “além” e “também” para falar de suas outras atribuições e através de diversas asserções “**eu acabo** me envolvendo”,

“**gosto**”, “**eu me envolvo**”, “**eu faço**” “**Eu acabo fazendo**” justifica seu trabalho pelo sentimento de gostar. Logo em seguida, podemos observar em sua fala outra razão para o fato do E2 desempenhar “mil e outras atividades”, a “falta o outro”. Inclusive, afirma que “elas não são minhas (...) é porque falta e eu acabo fazendo”. Percebemos que a contingência se torna necessidade quando o resultado do “fazer” é apresentado como consequência lógica. Nossa discussão volta à questão da DE, questionamos se esse envolvimento é uma atribuição da DE ou uma consequência lógica da necessidade do trabalho.

É nosso entendimento que as falas dos docentes são práticas discursivas (MAINGUENEAU, 1997). Observamos a interface textual e social, na medida em que esses textos produzidos pelos professores do ensino técnico sobre o seu trabalho possibilitam o consumo desses textos pela comunidade discursiva, quando falam da possibilidade de eles trabalharem e/ou se envolverem com as atividades da escola muito mais do que os outros docentes “Não gosto deles (alguns professores do Ensino Médio), não é porque eles não gostam de mim, é porque eles são preguiçosos, né. Poderiam fazer mais pela escola como muitos fazem. Então, principalmente os novatos, né, que já chegam aqui pensando em ir embora, né”. Nessa fala, o docente afirma que “muitos fazem” pela escola e outros não, por isso, a possibilidade da construção do efeito de sentido de que, na visão dele, os professores do técnico trabalham mais do que os outros.

5.2.2 As contribuições das disciplinas para a formação do aluno

Dentro da mesma perspectiva de fazer o docente falar sobre o seu trabalho, nossas perguntas se voltaram para que o professor pudesse produzir textos sobre a sua disciplina em relação às outras. Em nossos pressupostos para a entrevista, acreditávamos que o professor valorizaria mais sua disciplina do que as outras e que também daria maior importância para um curso do que para outro. Porém, precisamos registrar que somente um docente afirmou claramente que sua disciplina era fundamental. Nos outros é possível perceber a valorização na medida em que observamos em suas falas um caminho para o trabalho em conjunto e para a integração de suas disciplinas. Segue o *Fragmento* 5:

Fragmento 5:

E1 – Bom isso aí ... é voltando lá na minha dissertação de mestrado. Eu falei sobre muares tema pedagógico para o ensino, tema transversal para o ensino médio e ensino técnico, ou agropecuária. Então todo a disciplina que existe em qualquer universidade ela está relacionada com os muares. Se você olhar a física a tração de uma física, aquele negócio que vem lá no livro "um corpo sai do ponto A para o ponto B, esse automóvel" isso poderia ser feito com a carroça e com o animal. Matemática, genética, história, geografia, biologia, qualquer disciplina, né, a literatura, a parte da língua portuguesa, já começo com Carlos Drummond de Andrade falando sobre a mulinha e termino com Mário de Sá Carneiro, inclusive uma ex professora nossa levou, fizemos esse trabalho juntos lá para o IFET de Santa Catarina e tiramos o primeiro lugar na parte pedagógica com meu livro. Porque se vai fazer uma resenha, se vai fazer um resumo por que quê tem que ser só livro de literatura e não pode ser um livro técnico? É a mesma coisa, o princípio é o mesmo. (...) Então qualquer disciplina do ensino médio, que as pessoas queiram fazer um trabalho interdisciplinar, poderiam fazer comigo. Mas é difícil porque é o (nome dele), tá, o grande problema sou eu porque eu tenho esse temperamento de falar o que eu penso e às vezes eu sei que eu me excedo, mas os alunos não têm culpa disso. Às vezes eu me excedo por causa da preguiça de alguns colegas da má vontade de fazer as coisas, (...) Então dá para trabalhar com todo mundo, agora o problema é o (nome dele), é porque o (nome dele) é muito sincero e (nome dele) fala as coisas que as pessoas não gostam de ouvir, aí dá ruim.

E2 – Ah eu tenho... eu acho que... é assim, como... papel do técnico com ensino médio, eu acho que tem toda uma relação que quando você trabalha com alimentos, o alimento está envolvido em qualquer situação. Segurança alimentar ela faz parte da vida, né, pode ser no ensino técnico, pode ser no Ensino médio, eu acho que é uma experiência que ele vai o Técnico vai levar para qualquer lugar, em qualquer atividade que ele for desenvolver, ele pode estar aplicando essas técnicas, né. E assim, organização de eventos também, a vida ela é um evento, né, você, em todas as situações que você está, se você vai receber uma pessoa torna-se um evento. Então assim eu acho que a ligação é bem direta e a segurança no trabalho ela também, é outra disciplina que ela converge, tá ali, tá junto, você caminha junto. É o sentar, é o sentar direito que é para não ficar com problema de coluna, é o trabalhar com condições ideais é tudo que também está no ensino médio e que pode ser aplicado eles podem levar pra vida deles. Eu acho que no ensino médio e pra vida. Todas as disciplinas que eu dou, eu acho que tem uma ligação direta embora muitas vezes a gente não acentue nessa parte. Ah faz, você vai utilizar assim. A ligação direta tem sim.

E3 – Tá. Acho que são coisas diferentes, né? No Ensino técnico é a língua estrangeira, eu encaro dessa forma, ela é vista como um instrumento para o mercado de trabalho. Assim, em nenhum dos dois lugares a LE é finalidade na verdade, a LE é sempre alguma... ela serve para alguma coisa, uma finalidade. Então no ensino técnico ela funcionaria como um instrumento para o mercado de trabalho. Então assim eu tento sempre na sala de aula trazer contextos né em que a LE ela pode ser aplicada dentro dos hotéis, assim, então seja no *check in*, seja no *check out*, dar uma informação ou enfim, pedi uma ajuda, atender um telefone, ou atender um e-mail, alguma coisa nesse sentido. Já no ensino médio né é outro tipo de trabalho totalmente diferente é uma aula bastante diferente. Uma coisa que tem que estar muito clara na cabeça do professor, né, são aulas diferentes e aí eu trabalho com a questão da leitura, né, visão da leitura, estratégias de leitura, né, ajudando e mostrando pros alunos que né que não é porque eles não sabem uma palavra ou outra palavra que eles não conseguem entender o texto. Entender o texto é mais do que decodificar ou traduzir uma palavra, são diferentes as estratégias.

> E4 – Bom, como a gente leciona é Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, acho que o papel é fundamental, né, na formação mesmo geral dos alunos. A questão da instrumentalização mesmo da Língua Portuguesa como bem, né, um bem cidadão, que vai ajudar nessa construção da cidadania, vai ajudar na construção mesmo da pessoa humana e vejo que a questão da Literatura quando é bem marcada a questão do curso técnico, muitas das vezes o aluno pergunta para quê que vai estudar Literatura, não veem muita utilidade e aí eu acho que é importante o aluno pensar que mesmo ele sendo um técnico, é, ele tem que abrir esses horizontes, ampliar o seu conhecimento de mundo e isso quem vai dar é a Literatura. A Língua Portuguesa de uma certa forma encaminha pra isso, mas mais ainda a Literatura.

Como sua disciplina é “Grandes Animais”, o E1 remete à sua dissertação de mestrado, que tratou de muares, para afirmar que seria possível trabalhar com qualquer outra disciplina do núcleo comum “Então todo a disciplina que existe em qualquer universidade ela está relacionada com os muares” “a tração da Física (...) matemática, genética, história, geografia, biologia, qualquer disciplina, né, a literatura, a parte da língua portuguesa”, “Então qualquer disciplina do ensino médio, que as pessoas queiram fazer um trabalho interdisciplinar, poderiam fazer comigo”. Apesar dele não mencionar as contribuições de sua disciplina para os alunos, o docente enumera os vínculos possíveis com outras matérias para o trabalho integrado. E, aposta no mau relacionamento com os docentes, o motivo para a não realização da integralização das disciplinas “Então dá para trabalhar com todo mundo, agora o **problema** é o (nome dele), é porque o (nome dele) é muito sincero e (nome dele) fala as coisas que as **pessoas não gostam** de ouvir, aí **dá ruim**”. Segundo Schwartz e Durrive (2010), essa tensão entre os docentes presente na fala do professor, está relacionada aos debates de valores de ordem social, que eles denominam “o bem viver juntos” (SCHWARTZ E DURRIVE, 2010, p. 45). Os trabalhadores fazem escolhas que favorecem ou não as relações sociais que dividem no ambiente de trabalho.

Toda a sua fala é marcada por enunciados contundentes, na medida em que predomina em sua fala a modalidade assertiva “Então todo a disciplina **que existe** em qualquer universidade ela **está relacionada** com os muares” “**É** a mesma coisa, o **princípio é** o mesmo”. (...) "Então qualquer disciplina do ensino médio, que as pessoas queiram fazer um trabalho interdisciplinar, poderiam fazer comigo”. (...) “Então **dá para trabalhar** com todo mundo, agora **o problema é** o (nome dele), **é porque** o (nome dele) **é muito sincero** e (nome dele) **fala as coisas** que as

pessoas não gostam de ouvir, aí **dá ruim**". Como já mencionado, segundo Koch (2011, p. 72), as modalidades "revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz" e o E1, ao construir sua argumentação com operadores modais que produzem sentido de verdades absolutas, em nossa observação, possibilita uma prática discursiva que não favorece, talvez, a aproximação de seus colegas de trabalho.

O E2 e o E4, apesar de um ser professor do técnico e outro do médio, apontam as suas falas para uma mesma direção: a formação para a vida. O E2 afirma que "Segurança alimentar ela faz parte da vida", "organização de eventos também, a vida ela é um evento" e "a segurança no trabalho (...) é tudo que também está no ensino médio e que pode ser aplicado eles podem levar pra vida deles". O E4 diz que "o papel é fundamental, né, na formação mesmo geral dos alunos" e "que vai ajudar nessa construção da cidadania". Os textos estão em conformidade quando a formação do indivíduo como cidadão é um dos objetivos comum em suas respectivas disciplinas e, independe se o aluno está recebendo formação técnica ou formação do ensino médio.

Mas, há diferenças nas marcas linguísticas e nas modalidades. O E2 usa a modalidade epistêmica no seu texto várias vezes "**eu acho** que... é assim, (...) **eu acho** que tem toda uma relação que quando você trabalha com alimentos, o alimento está envolvido em qualquer situação". (...) "**eu acho** que a ligação é bem direta e a segurança no trabalho ela também, é outra disciplina que ela converge, tá ali, tá junto, você caminha junto. "**Eu acho** que no ensino médio e pra vida". (...) "**eu acho** que tem uma ligação direta embora muitas vezes a gente não acentue nessa parte", o que pressupõe um conhecimento do enunciador sobre o tema e, também, modaliza seu discurso, porque mantém a modalidade relacionada ao seu conhecimento e possibilita ao coenunciador a oportunidade de discordar. Contudo, no final o docente termina com três assertivas que reforçam as contribuições de suas disciplinas em relação ao Ensino Médio, "Ah **faz**, você **vai utilizar** assim. A ligação direta **tem sim**." Ele passa da epistêmica para a modalidade assertiva, passa do efeito de sentido do "no meu conhecimento" e passa para a "noção de verdade". O E4, ao falar sobre sua disciplina, usa o adjetivo "fundamental", **"**Bom, como a gente leciona é Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, acho que o papel é **fundamental**, né, na formação mesmo geral dos alunos" e é o único professor que

usa um adjetivo para valorizar sua disciplina explicitamente. E, também, relaciona a “importância” da sua disciplina para o curso técnico “a questão do **curso técnico**, muitas das vezes o aluno pergunta para quê que vai estudar Literatura, não veem muita utilidade e aí eu acho que é **importante** o aluno pensar que mesmo ele sendo um técnico, é, ele **tem que** abrir esses horizontes, ampliar o seu conhecimento de mundo e isso quem vai dar é a Literatura”. Observamos que essa fala é a única em toda a entrevista que o E4 usa a modalidade deôntica – **tem que** – com a ênfase no eixo da obrigação, necessidade que sai da opinião do enunciador, pois neste caso, a imposição da realização do ensino de literatura é externa à fala do professor, que resulta no discurso de valorização da disciplina de Literatura, mesmo para o Curso Técnico, na medida em que ela “abre os horizontes”.

O único professor que afirma as diferentes finalidades de sua disciplina é o E3 “Acho que são coisas diferentes, né?” Para ele, a contribuição da Língua Estrangeira para o Curso Técnico é a de preparar para o trabalho e, para o Ensino Médio, a compreensão dos textos “Já no ensino médio né é outro tipo de trabalho totalmente diferente é uma aula bastante diferente”. Para ele, essa diferença é tão marcada que usa a modalidade deôntica em sua fala para marcar a obrigatoriedade imposta à atuação do professor “Uma coisa que **tem que** estar muito clara na cabeça do professor, né, são aulas diferentes”.

Podemos perceber que cada docente, independente do lugar de onde fala, se como professor do ensino técnico ou se professor do ensino Médio, atribuem valores as suas disciplinas. Para cada um deles, elas podem contribuir para a vida, para uma formação cidadã ou para a formação profissional. E, como já questionamos anteriormente na introdução desta pesquisa, esses conflitos estão presentes na dualidade do ensino para o trabalho/ensino médio ao longo do tempo.

5.2.3 Formação para a academia ou formação para o mercado?

No Capítulo 1, ao refazermos o caminho de formação histórica do CTUR, pudemos perceber que a instituição teve seu início com a junção de duas escolas técnicas. Com a implantação do Ensino Médio em 1988, o colégio começou a

experimentar uma dualidade entre o Curso Técnico e o Ensino Médio que permanece até os dias de hoje.

Durante as entrevistas, foi possível perceber certa tensão quando os professores foram questionados sobre a relação de suas disciplinas em relação ao Ensino Médio. Como Schwartz e Durrive (2010) afirmam "(...) a pessoa faz escolhas. Ela faz as escolhas, conscientes ou inconscientes, (...) mas ela faz escolhas" e esse, talvez, tenha sido o momento de debate de normas porque o docente foi convidado a falar sobre um assunto que poderia ser considerado delicado, pois tocava no embate: médio X técnico e ele precisaria fazer escolhas e/ou falar delas.

> Fragmento 6:
>
> E1 - Agora, meu olhar, eu não olho o aluno, eu não preparo o aluno para o vestibular, eu preparo o aluno para ser técnico em agropecuária e a grande maioria dos nossos colegas do ensino médio, tem as suas exceções, é claro, estão pensando no vestibular, tá. E isso aqui é uma escola técnica e as pessoas ficam reclamando que a lâmpada não funciona, que o quadro não sei o quê, mas nós não tentamos trabalhar fazer a interdisciplinaridade, a transdiciplinaridade, tá, é difícil, o pessoal tá focando o número para o vestibular. E eu como técnico, como zootecnista, eu não posso ver assim, eu tenho que mostrar aos alunos a parte técnica. Sei que precisa do ensino médio, tem que ter, mas acho o pessoal do ensino médio tinha que trabalhar mais conosco, mas o negócio é a academia, é quer ter um aluno cem por cento que saiba matemática, que saiba física não é isso, tem que preparar o cidadão e às vezes tem um grupo grande nosso que só enxerga a academia, lá a universidade e esquece que isso aqui é fundamental, esquece de trabalhar com a gente. Então esse olhar eu tenho. (...) Então eu acho que a dificuldade que eu acho é isso que o olhar tá mais para a academia.
>
> E2 - Tem. Tem sim... não adianta dizer que não tem, muitas vezes.... porque assim, alguns alunos eles vão pro Ensino Técnico por conta da vontade de fazer aquele curso. Agora outros vão porque os pais querem, outros vão porque é mais fácil, ele conseguiu uma vaga no médio, mas assim, os alunos que querem cursar uma faculdade eles valorizam muito mais o Ensino médio. Nesse... Não que eles não gostem do Técnico, não que eles não vejam a importância do Técnico, eles veem, mas como eles visam... é... vestibular, eles estão buscando uma profissão, às vezes eles vão até seguir a profissão do técnico que estão fazendo, mas assim eles priorizam o Ensino Médio, porque é o que é cobrado lá na frente, você só faz uma faculdade se tiver o Ensino Médio. Então assim, é automático, né, essa, essa, essa visão, é automático, se precisa, necessita, ele tem que ter o médio, se ele não tiver. Então obrigatoriamente ele tem que dar prioridade ao médio.
>
> E3 - Tá. Então assim é uma opinião minha do que eu consigo ler, não sei se é ... minha resposta talvez seja bastante polêmica mas hoje em dia assim o ensino médio tem muito prestígio dentro da escola, né, então, eu (nome dele) acredito que muitos alunos estudam aqui porque eles conseguem fazer o ensino médio no colégio. Assim, eles não têm o grande objetivo deles é no ensino técnico, tá, o ensino técnico vira uma consequência, assim ah, nem consideraria um *plus* não, né, tipo ah assim você ganha uma bonificação técnica em alguma coisa ah como se fosse um bônus não nem é um bônus não. Às vezes é até um ônus porque o aluno

> gostaria de fazer apenas o ensino médio e não consegue fazer o ensino médio, né, assim só o ensino médio. Ele faz também o ensino técnico, né, então, essa minha opinião é muito forte, eu acho, né, não vejo como bônus às vezes e sim como ônus e um exemplo disso é a grande evasão que existe do ensino técnico sem o ensino médio. Assim, as turmas são muito grandes e isso mostra que alguma coisa tem que ser feita em relação a isso.
>
> E4 - É, eu acho que essa questão, né, da vocação do Ensino Médio é uma discussão ainda muito debatida, né. Na verdade é um curso que fica meio espremido aí entre o final do curso básico, é o final, né, do curso, final do curso básico mesmo e essa vocação do Ensino Médio ela está sempre sendo discutida a gente acompanha as discussões dos teóricos, dos estudiosos. (...) E, aí o curso técnico como tem a questão mais prática acaba sendo... (...) E aí a gente percebe que a escola acaba se dividindo um pouco, né, entre os cursos técnicos e o Ensino Médio propriamente dito, mas acho que o Ensino Médio tem aqui na escola uma importância grande a começar pelo próprio, pela própria seleção, né, que a prova de seleção tem só matérias pertinentes ao Ensino Médio então eu acho que isso acaba dando ao Ensino Médio também um grau de importância maior.

Nesse fragmento, podemos perceber que todos os professores tratam na questão da divisão entre os cursos. O E1 aborda a divisão tocando na dualidade: ensino para o vestibular ou ensino para o mercado? Já no texto dos outros entrevistados, é possível perceber a divisão explícita e o grau de importância dado a um e ao outro curso.

O E1, professor da área técnica, inicia a sua fala dizendo que não prepara o aluno para o vestibular e sim, para ser um técnico em agropecuária[31] “Agora, meu olhar, eu **não olho** o aluno, eu **não preparo** o aluno para o **vestibular**, eu **preparo o aluno para ser técnico** em agropecuária e a grande maioria dos nossos colegas do ensino médio, tem as suas exceções, é claro, estão pensando no vestibular”. Podemos observar que ele faz referência ao Curso de Ensino Médio dizendo que a maioria dos colegas está pensando no vestibular e isto quer dizer que há dois grupos: os que preparam para o técnico e os que preparam para o vestibular, e isso pode ser explicado pelo uso da negação polêmica. Logo em seguida, ele usa a modalidade assertiva para construir o seu sentido de verdade “E isso aqui é uma escola técnica (...)” para ele, uma escola técnica prepara alunos para serem técnicos e não para o vestibular. E continua o seu texto construindo o sentido de oposição de “eles e nós”: “**o pessoal** tá focando o número para o vestibular X e **eu** como

[31] Em virtude do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio, Resolução nº3, de 9 de julho de 2008 CNE/CEB, os cursos precisaram se adequar a nova nomenclatura. Mas, de vez em quando, ocorre de um ou outro professor trocar o nome dos cursos pelos anteriores. Na fala do E1, ao dizer Técnico em Agropecuária, ele se referiu ao Técnico em Agroecologia.

técnico"; "**eu** tenho que mostrar aos alunos a parte técnica X mas acho o **pessoal** do ensino médio tinha que trabalhar..." Percebemos que existe um afastamento colocado como oposição. Durante a fala, ele admite a necessidade do técnico e chega a utilizar uma modalidade deôntica que reforça essa obrigatoriedade, porém termina "rejeitando" a preocupação com o vestibular, a academia e modaliza a fala através da assertiva "acho", mas novamente volta à deôntica para assumir o posicionamento de ordem "tinha que trabalhar", do eixo da conduta, do que é preciso ser feito "Sei que precisa do ensino médio, **tem que ter**, mas **acho** o pessoal do ensino médio **tinha que** trabalhar mais conosco, mas o negócio é a academia (...)"

O E2, também professor do Ensino Técnico, além do olhar explícito sobre a oposição entre os cursos, é bem enfático quando inicia sua fala repetindo o verbo ter ao ser questionado se havia relação de importância entre os cursos. "**Tem. Tem** sim... não adianta dizer que não **tem**, muitas vezes.... por que assim (...)" E segundo o docente, a valorização do Médio se dá principalmente pelos alunos que querem o vestibular. "Mas assim eles **priorizam** o Ensino Médio, porque é o que é cobrado lá na frente, você só faz uma faculdade se tiver o Ensino Médio". O argumento é que sem o Ensino Médio o aluno não pode cursar a graduação, e é, por isso, que na fala "Então assim, é automático, né, essa, essa, essa visão, é automático, se precisa, necessita, ele tem que ter o médio, se ele não tiver. Então obrigatoriamente ele tem que dar prioridade ao médio", percebemos que essa valorização é aprovada pelo docente quando usa um conjunto de asserções e o advérbio "obrigatoriamente" para, logo em seguida, finalizar com a modalidade deôntica "tem que dar prioridade" e produzir o sentido de que o médio deve realmente ser mais valorizado.

O E3 possui o entendimento de que sua fala seria polêmica na medida em que ele usa uma assertiva para afirmar o valor superior do Ensino Médio se comparado ao Ensino Técnico "(...) o ensino médio tem muito prestígio dentro da escola". A polêmica poderia estar relacionada a sua fala tão contundente a respeito da relação Técnico/Médio, ao ponto de afirmar que o curso técnico era um fardo para os alunos que ingressam na modalidade integrada, isto é, cursam o Ensino Médio e o Técnico concomitantemente no CTUR: "Às vezes é até um **ônus** porque o aluno gostaria de fazer apenas o ensino médio e não consegue fazer o ensino médio, né, assim só o ensino médio. Ele faz também o ensino técnico (...)" Podemos perceber na fala do professor que não há valorização do curso técnico e de que,

também, ele não menciona um curso específico. Ele justifica sua opinião pelo número elevado de evasão “(...) um exemplo disso é a grande evasão que existe do ensino técnico sem o ensino médio”. Ao observarmos os operadores modais, notamos que, apesar do docente marcar o tempo todo que era sua opinião “uma opinião minha/ minha resposta/ eu (nome dele) acredito/ nem consideraria um *plus/* essa minha opinião é muito forte, eu acho”, toda a sua fala é marcada por assertivas afirmativas e negativas, “ensino médio **tem** muito prestígio/ muitos alunos **estudam** aqui porque eles **conseguem fazer** o ensino médio no colégio/ eles **não têm** o grande objetivo deles é no ensino técnico/ o **ensino técnico vira** uma consequência/ Às vezes **é** até um ônus/ **não consegue fazer** o ensino médio” que criam a noção de sentido de verdade absoluta para, enfim, terminar com uma modalidade deôntica “isso mostra que alguma coisa **tem que** ser feita em relação a isso”, mostrando que há uma verdade, isto é, um problema, que deve ser solucionado. E, ao terminar com uma modalidade deôntica, atribui um dever ao outro, isto é, alguém tem que ser responsável por resolver tal situação.

Na fala do E4, também, podemos perceber que ele admite a divisão entre o Curso Técnico e o Ensino Médio ao usar o operador verbal “dividir”: “E aí a gente percebe que a escola acaba se **dividindo** um pouco, né, entre os cursos técnicos e o Ensino Médio propriamente dito”. O docente atribui essa divisão à falta de entendimento sobre a finalidade do Ensino Médio, a condição de estar “**espremido** no final do curso básico”, e a questão prática do Ensino Técnico “(...) Eu acho que essa questão, né, da **vocação** do Ensino Médio é uma discussão ainda muito debatida, né.” (...) “E, aí o curso técnico como tem a **questão mais prática** acaba sendo...” “mas acho que o Ensino Médio tem aqui na escola uma importância grande a começar pelo próprio, pela própria seleção, né, que a prova de seleção tem só matérias pertinentes ao Ensino Médio então eu acho que isso acaba dando ao Ensino Médio também um grau de importância maior”. Porém, justifica a valorização do ensino médio por causa dos conteúdos cobrados na prova de ingresso, mas não leva em consideração o fato de que se avalia somente o que foi visto durante o Ensino Fundamental e, portanto, os conteúdos relacionados ao Técnico não poderiam ser cobrados na prova. Percebemos que o docente ao fazer a distinção clara entre o ensino médio e o ensino técnico, reforça a dualidade entre as duas modalidades de ensino. E o questionamento sobre a vocação do ensino médio e a

questão prática do ensino técnico nos remete ao Capítulo 1, quando vimos que desde a colonização do Brasil, essa dualidade já estava presente na educação brasileira. Segundo Giorgi (2012), a elite recebia o ensino que preparava seus filhos para assumirem posições da aristocracia; e o trabalho manual era considerado "coisa de escravo". Podemos perceber esse discurso de valorização do conhecimento intelectual ainda em nossos dias.

5.2.4 Conteúdo proposto e relevante

É comum no âmbito educacional, a instituição receber as prescrições a serem cumpridas, principalmente quando se tratam de políticas públicas sobre currículo. Muitas vezes, nem há a participação docente nestas elaborações, e, por isso, o Estado como "ser supremo" impõe suas medidas longe do questionamento dos interessados no assunto. Segundo Lopes (2006), o Estado mantém uma ação onipotente ao impor suas ações que determinam a escolha curricular e cabe às escolas o cumprir muitas vezes práticas desconexas das necessidades escolares.

> Defendo, em outras palavras, a ampliação das discussões teóricas sobre políticas de currículo, tendo em vista interpretar em outras bases Discursos nas Políticas de Currículo 35 da atuação do Estado e das práticas curriculares. Considero importante superar tanto modelos que entendem as relações do Estado sobre a prática das escolas como verticalizadas, reservando às escolas o papel subordinado de implementação e ao Estado, uma ação onipotente, quanto análises que desconectam as práticas das relações com processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado. (LOPES, 2006, p. 35)

Percebemos que durante a produção dos textos dos professores nas entrevistas, todos, de alguma maneira, questionaram o currículo do aluno e, portanto, trouxemos o *Fragmento 7* para fins de análise.

> Fragmento 7:
>
> E1 – Porque se vai fazer uma resenha, se vai fazer um resumo por que quê tem que ser só livro de literatura e não pode ser um livro técnico? É a mesma coisa, o princípio é o mesmo. (...)
>
> Claro que tem as exceções, né, vários professores aqui da língua portuguesa me ajudaram com correção do meu material técnico, eu não escrevo nada, às vezes passo... várias vezes a (nome da professora), a (nome da professora) me ajudaram. Então eu acho que dá para integrar. Agora, o caso do meu livro que eu escrevi sobre os equídeos é de lamentar que o pessoal da língua portuguesa, já pedi, mas é um negócio tão difícil "não dá, eu tenho que dar o conteúdo, não sei", mas o conteúdo é o mesmo. (...)

> Mas por que quê tem que falar sobre Machado de Assis e não pode falar sobre, o conteúdo é, determinadas coisas a língua portuguesa podia ser ensinada também, voltada a fazer essa interdisciplinaridade, então a matemática, a física, né.
>
> E2 – (...) a gente tem algumas disciplinas que elas não precisariam. Não é que elas são supérfluas, elas são mal aplicadas, eu acho que são mal aproveitadas. A gente poderia é... organizar melhor o nosso tempo, né. Juntando mais essas disciplinas, elas se transformam em conteúdos e se elas forem bem aplicadas, bem trabalhadas, o aluno vai aproveitar talvez até mais, porque ele desenvolve na prática, ele está mostrando. E se o professor enfatiza aquela situação, o aluno ele vai aproveitar. É muito melhor do que ele passar, fazer um módulo inteiro de uma disciplina. Eu acredito que dentro de outra disciplina, porque torna-se repetitivo, né. Não seria necessário. (...)
>
> Eu acredito que se houvesse uma interação entre as disciplinas, entre o Ensino Médio com o Técnico melhoraria muito mais, assim tem muita coisa que pode ser trabalhada junto o médio com o técnico. Até numa visita técnica, você pode juntar todo mundo. E assim todo mundo é muito individual, cada um por conta do seu.
>
> E3 – Então assim, pra mim cidadania é tudo assim sabe, às vezes um papo com aluno sobre uma questão social qualquer enfim por que que o ônibus não para no ponto pra aluno da escola pública, isso é cidadania. Eu trabalho isso inclusive no ensino técnico, até porque eu acho que a escola não está numa caixinha, né, então não faço essa diferença, não consigo fazer essa diferença. E eu complemento assim o conteúdo não é o mesmo, o programa não é o mesmo, mas o tipo de abordagem em cima do conteúdo é o mesmo (...)
>
> E4 – (...) e o que a gente vê é exatamente isso que o grande problema do conteúdo do ensino médio é que ele se repete, né, quer dizer na verdade os alunos já viram tudo isso no Ensino Fundamental em várias disciplinas. Então eu acho que ele perde um pouco o sentido, por isso, que às vezes os alunos acham que as aulas são desinteressantes porque eles já viram, não aprenderam o suficiente, mas aquilo também não é mais novidade.

O primeiro questionamento sobre o conteúdo na fala do E1 está relacionado ao ensino do gênero textual – resenha – com textos ligados às disciplinas comuns, como Língua Portuguesa e Literatura e não ao Ensino Técnico. Logo em seguida, afirma que fez o pedido para que a equipe de Língua Portuguesa usasse seu livro, que é sobre um assunto /técnico, mas a resposta foi negativa à utilização da literatura específica.

Podemos notar que todo esse questionamento proposto pelo docente é construído a partir da modalidade deôntica “Porque se vai fazer uma resenha, se vai fazer um resumo **por que quê tem que ser** só livro de literatura e não **pode ser** um livro técnico?” “Mas **por que quê tem que falar** sobre Machado de Assis e **não pode falar** sobre, o conteúdo é (...)”, como se estivesse presente uma obrigatoriedade que não pudesse ser questionada e, sim, cumprida. E para confirmar seu discurso de falta de possibilidade de trabalho conjunto, ele usa a modalidade assertiva “mas **é** um negócio **tão** difícil” e traz o advérbio “tão” que

constrói o sentido de intensidade, para em seguida, trazer a seu discurso com o papel de legitimar seu posicionamento a voz do outro “ - Não dá, eu tenho que dar o conteúdo, não sei.” O relato através do discurso direto pode causar o efeito de comprovação com a própria enunciação do Outro a fim de comprovar a dificuldade da interdisciplinaridade. Também através do uso das modalidades assertivas podemos notar seu posicionamento em relação ao conteúdo ensinado “[O conteúdo] É a mesma coisa, o princípio é o mesmo”, “mas o conteúdo é o mesmo”, afirmando que não pode haver valorização de um conteúdo em detrimento do outro. O E1 termina com o uso da modalidade epistêmica “Então **eu acho que** dá para integrar” e “determinadas coisas a língua portuguesa **podia ser ensinada** também, voltada a fazer essa interdisciplinaridade, então a matemática, a física, né” que possibilita o diálogo e mostra um caminho para resolver esta tensão.

O E1 ao mencionar a questão do conteúdo faz relação da sua disciplina técnica com as disciplinas do núcleo comum. Já o E2, primeiramente olha para o próprio curso e levanta certos posicionamentos sobre o que poderia ser transformado “A gente [o curso] tem algumas disciplinas que elas não precisariam. Não é que elas são supérfluas, elas são mal aplicadas, eu acho que são mal aproveitadas”. Em sua fala, percebemos que o docente tem a possibilidade de avaliar seu próprio trabalho e o dos colegas e produz seu discurso, não de desvalorização das disciplinas, mas de um olhar que em sua opinião elas poderiam ser aplicadas de uma maneira mais eficiente “A gente poderia é... organizar melhor o nosso tempo, né. Juntando mais essas disciplinas, elas se transformam em conteúdos e se elas forem bem aplicadas, bem trabalhadas, o aluno vai aproveitar talvez até mais, porque ele desenvolve na prática, ele [o professor] está mostrando”. O uso dos verbos “poderiam” “juntando” “vai aproveitar” nos sugere que o E2 aponta para um caminho de transformação de disciplinas para conteúdos a fim de tornar o curso menos repetitivo. Mas em nenhuma de suas falas, podemos notar o uso da modalidade da ordem, a deôntica, o que faria com que sua fala se tornasse uma imposição para a mudança. O E2 termina utilizando a modalidade epistêmica “eu acredito” o que cria o efeito de sentido de que apesar de sua opinião ser favorável às mudanças, o docente expõe o seu conhecimento sobre o assunto “**Eu acredito** que dentro de outra disciplina”. Logo em seguida, o E2 faz uma análise em relação ao Ensino Médio e traz a questão da falta de um trabalho conjunto. Como exemplo de superação desse problema, o docente fala da possibilidade de integração numa

atividade extracurricular e usa o advérbio “até”, a fim de deixar claro que, a atividade que parece ser totalmente prática, e por isso, seria realizada por um professor do curso técnico, pode ser trabalhada em conjunto “**Até** numa visita técnica, você pode juntar todo mundo. E assim todo mundo é muito individual, cada um por conta do seu”. Mas a não realização, segundo o professor, se dá pela incapacidade de alguns professores de agirem em parceria.

O E3 trata o tema sobre o conteúdo sob outro viés, o da abordagem. Não percebemos na fala do docente nenhum questionamento sobre os conteúdos ensinados, se relevantes ou não, mas sim, sobre o posicionamento em relação à maneira como deve ser visto “E eu complemento assim o conteúdo não é o mesmo, o programa não é o mesmo, mas o tipo de abordagem em cima do conteúdo é o mesmo (...)” Para o professor, a abordagem deve ser humanizada, pois para ele a questão social deve ser o ponto de partida para o tratar dos outros conteúdos. A modalidade assertiva presente em toda a sua fala, possibilita o entendimento de que para ele essa abordagem é uma verdade “cidadania **é** tudo”, “Eu **trabalho** isso inclusive no ensino técnico” e “... o tipo de abordagem em cima do conteúdo **é** o mesmo”.

O E4, assim como o E2, olha para seu curso, o avalia como um todo e vai além. Afirma que “o grande problema do conteúdo do ensino médio é que ele se repete”. Para o docente a repetição dos conteúdos em diversas disciplinas faz com que o curso “perca um pouco o sentido”. Diferentemente do E2 que sugere a troca de disciplinas inteiras por conteúdos que integrem disciplinas já existentes, o E4 trata todo o conteúdo como “um grande problema”. E segundo o professor, essa situação faz com que os alunos achem as aulas desinteressantes.

Após análise das falas, surgem alguns questionamentos, por exemplo, quem determina o conteúdo proposto e o que é relevante? Quais os interesses em privilegiar certos conteúdos em relação aos outros?[32] Certos de que a busca por essas respostas daria outra pesquisa, porém no âmbito do CTUR, como foi possível perceber essa tensão na fala dos professores, poderia ser de grande proveito trazer esse assunto para discussão interna. Schwartz e Durrive (2010, p. 25), quando tratam da ergologia, afirmam que “ela conforma o projeto de melhor conhecer e,

[32] Há muitas pesquisas em diversas áreas, como a de Educação, por exemplo, que tratam sobre currículo escolar. Para aprofundamento, sugerimos a leitura de LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. de. *Teorias de Currículo*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1 e o site: www.curriculo-uerj.pro.br

sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho, para transformá-las". Sabemos que nossa pesquisa não tem como objetivo intervir e/ou transformar uma situação de trabalho, como a perspectiva ergológica; mas também, não podemos deixar de mencionar que a possibilidade de fazer os professores falarem sobre seu trabalho e a aproximação das falas dos diversos docentes, pode abrir um caminho de discussão sobre temas que são de interesse à prática docente, como a questão do conteúdo dos cursos.

5.3 **Normas antecedentes e Renormalizações**

A distância entre o trabalho prescrito, isto é, aquele que foi antecipado, pensado por alguém antes da realização e o trabalho realizado, aquele que foi desempenhado por uma pessoa, é uma proposição ergológica, segundo Schwartz e Durrive (2010). Para compreender um pouco sobre o trabalho do professor, iniciamos o último bloco da entrevista com perguntas relacionadas às normas, se elas existiam ou não e sobre o posicionamento do professor em segui-las ou não.

Para este bloco, os objetivos eram identificar as prescrições aos professores de EBTT do CTUR e verificar se havia normas antecedentes e, se não, quais as regras que o trabalhador criava pra si. Nossos pressupostos eram de que havia prescrições pré-estabelecidas pela instituição e que o professor não seguia todas elas e, também, criava regras para si na ausência das dadas pelo colégio. Para que os docentes falassem, foram feitas as seguintes perguntas: 1. Quais as regras que a instituição oferece para o seu trabalho? E quais as que você mesmo criou? *Você pode enumerá-las? (Passo a passo) e 2. Você se sente confortável para seguir todas as orientações da instituição? Por quê? Seguem os *Fragmentos* 8 e 9:

> <u>Fragmento 8:</u>
>
> E1 – Não é bem... não tem regras, né Então eu não vejo que tem nada aqui que me atrapalha, que não tem regras. (...) Eu procuro, toco meu ritmo, né. Agora o meu ritmo é chegar aqui seis e meia, quinze para as sete e vir todo dia e procurar coisa para fazer, quando não há coisa para fazer eu procuro para fazer.
>
> E2 – { } Tem, mas assim, quando você pensa assim, tá uma cobrança, tá ali tá o pessoal te cercando, tá alguém observando o que você está fazendo? Não. É eu acredito que merecia mais essa atenção, essa valorização, porque às vezes faz e fica assim no vácuo. Eu acho que deixa

muito a desejar essa parte da cobrança. Não cobrar para você fazer por cobrar, você faz do jeito que você quiser.

E3 – Não.

E4 – [ ] Acredito que o comum, né. Como a gente já trabalhou em outras escolas também aí é o fazer do professor acaba sendo mais ou menos o mesmo. É quase um acordo tácito, né, ninguém fala, mas você sabe o que você tem que fazer e a coisa anda dessa forma, né, no máximo a orientação muito próxima né, não existe uma coordenação que oriente o trabalho do professor e por outro lado também, como não orienta, também não fiscaliza e também não cobra.

Fragmento 9:

E1 – Todas, porque eu assisto todos os conselhos todas as reuniões apesar de não gostar de determinados, algumas falas dos nossos colegas, né. (...) Mas não tem regra para seguir. Eu sigo o que é certo e o que é errado. Cumpro o regimento e sigo o regimento. Então e é por isso que eu sou chamado de chato, né. Nunca me candidatei a nada, porque não dá para seguir o regimento, não ia dar certo, ia dar ruim.

E2 – Claro. Se eu não criasse, eu não teria condição de desenvolver, até porque de início eu tive muita dificuldade, assim, até pra me adaptar assim como eu falei a disciplina de segurança no Trabalho é lei. Então ela é muito difícil do aluno gostar, é muito difícil você prender o aluno. E como eu tinha dificuldade, era mais difícil ainda, né. Os alunos penaram comigo e eu também penei com eles. A gente foi aprendendo junto. Aí hoje não, hoje eu já criei a regra, como aplicar eu já trabalho com o seminário, eles que me apresentam. Ao invés de eu apresentar pra eles, eles que me apresentam pra eles, porque eu acho que o retorno é muito maior. Eu fui criando. Eu fui me adaptando dentro do sistema que a gente tem que se adequar, porque assim no ensino público você não recebe tudo pronto. Se você deixar você não faz, então você tem que se adequar. Faz parte da atividade, né, você tem que se adequar ao sistema. É aquilo que tem, é papel que tem, nós vamos trabalhar com papel. E teve que se adequar sim, me adequei e criei minhas regras e vem dando certo.

E3 – Sim. (...) Não existia, assim né, aqui no colégio eu sou o primeiro professor de espanhol efetivo, assim já teve substituto e isso não existia. Quando eu cheguei não existia nenhum tipo de parâmetro “Ah faz isso, faz aquilo, faz outro” então a gente que cria é o que eu ia fazer então assim o desenho do curso fui eu que fiz e isso me deixa muito feliz assim né, mas assim é muito perigoso também né porque ainda que eu faça o desenho do curso não tenho com quem trocar figurinha. Então eu não sei com quem assim não sei se está bom, assim é difícil.

E4 – [ ] Acho que sim, porque a gente acaba impondo ao nosso trabalho o ritmo também muito que a gente quer dar a esse trabalho, né. Então a gente acaba fazendo uma seleção meio que individual ou às vezes até no grupo, como é o caso de Língua Portuguesa que a gente acaba também discutindo alguns pontos, e conseguindo fazer um trabalho mais conjunto. Mas a gente acaba assim muito livre para trabalhar da forma como a gente deseja.

Os dois professores do Ensino Técnico E1 e E2 possuem discursos distintos em relação às regras. Para o primeiro “**não tem** regras”, “...**não tem** regra para seguir e para o segundo “**Tem**”. Os do Ensino Médio também parecem divergir: o E3 é categórico e diz “Não”, já o E4 afirma com uma modalidade epistêmica “**Acredito** que o comum, né.”, porém, logo em seguida diz “É quase um acordo

tácito, né, ninguém fala, mas você sabe o que você tem que fazer e a coisa anda dessa forma". Percebemos que o E4 afirma que ninguém fala as regras, mas que os professores sabem o que fazer. Muitas vezes, nas especificidades do trabalho do professor, não só do Colégio Técnico, estão inseridos sentidos para as atribuições do professor que, apesar de para alguns não serem claras, como no caso do E1 e E3, eles constituem a subjetividade do professor. Os dispositivos de autoridade, nesse caso as normas antecedentes, estão tão presentes no cotidiano do professor a ponto do esquecimento do próprio docente. Segundo Rocha (1998), esses dispositivos são construídos pela própria escola.

> "A escola constrói dispositivos que, no cotidiano, facultam uma estratificação hierarquizada – áreas de concentração de pequenos poderes, distribuídos pela população escolar, que se traduzem em instrumentos responsáveis pela instituição de um certo regime de autoridade" (ROCHA, 1998 apud DEUSDARÁ, 2006, p. 33)

Ao aproximarmos as falas do E2 e E4, algo nos chamou a atenção. A maneira como os dois docentes reagem à pergunta. O E2 riu para, em seguida, afirmar que as regras existiam, mas que não havia nenhum controle para a sua execução; e o E4 fez um longo silêncio antes de responder. Lembramos que os docentes estão falando sobre o seu trabalho com a pesquisadora, mas também, uma colega de instituição, e, por isso, podemos perceber um debate de normas e as reações de riso e de silêncio. Além disso, percebemos que ambos possuíam a mesma percepção de falta de cobrança por parte da instituição e, portanto, não era algo específico do curso técnico ou do médio e sim da escola: E2: "... quando você pensa assim, tá uma cobrança, tá ali tá o pessoal te cercando, tá alguém observando o que você está fazendo? Não. É eu acredito que merecia mais essa atenção, essa valorização, porque às vezes faz e fica assim no vácuo". E4: "E não existe uma coordenação que oriente o trabalho do professor e por outro lado também, como **não orienta**, também **não fiscaliza** e também **não cobra**". As negações usadas pressupõem um diálogo com as afirmações subjacentes que podem ser confrontadas com o discurso produzido na medida em que pode haver um enunciador que afirmaria a que deveria ter orientação, fiscalização e cobrança.

Segundo Sant'Anna e Souza-e-Silva (2007), as normas servem para organizar o trabalho e prescrevem antecipadamente aquilo que o trabalhador deve seguir. E elas são importantes do ponto de vista da atividade, pois desencadeiam a

ação do trabalhador e a ausência delas pode provocar diversos problemas na execução da atividade.

Percebemos nas falas dos professores a ausência de prescrições *descendentes*, isto é, “aquelas elaboradas pela hierarquia, pela estrutura organizacional, materializadas, em geral, sob a forma escrita”; apesar delas existirem no Regimento Interno do CTUR, como visto no Capítulo 2. Porém, é possível depreender as prescrições *ascendentes*, aquelas que surgem da própria situação de trabalho, e até mesmo do próprio trabalhador. (SANT’ANNA E SOUZA-E-SILVA, 2007, p. 82, 83)

No *Fragmento 9,* os professores falam das regras que criaram para si. A fala do E1 nos chama a atenção, porque primeiramente ele diz que não havia regras a serem cumpridas, depois, admite ter criado suas regras quando diz que “segue seu ritmo”, porém, mais adiante ele diz “Cumpro o regimento e sigo o regimento”. Vimos no Capítulo 2 que o CTUR possui um Regimento Interno em que há atribuições para o professor, mas em nenhuma fala os professores remetem-se a esse documento, com exceção do E1.

É possível recuperar o diálogo com outras vozes, na medida em que o docente faz menção ao documento que funciona como prescrição ao docente do CTUR e a relação com os colegas que o consideram “chato”. Podemos afirmar que a voz de autoridade reforçada pela referência ao documento, favorece o entendimento de que para o E1 há um proceder padrão, que é seguido por ele, e, portanto, poderia ser considerado um modelo para todos.

Os outros três docentes afirmam que criaram suas regras a fim de desenvolverem melhor suas atividades de sala de aula. O E2 expõe sua dificuldade com uma disciplina específica do Ensino Técnico e percebemos que após renormalizar, isto é, no início o docente ministrava a disciplina de uma forma, mas ao criar novas regras, foi possível ter êxito com os alunos “E como eu tinha **dificuldade**, era mais difícil ainda, né. Os alunos penaram comigo e eu também penei com eles. A gente foi aprendendo junto. Aí hoje não, hoje eu já **criei a regra**, como aplicar eu já trabalho com o seminário, eles que me apresentam. **Ao invés de eu apresentar pra eles**, eles que me apresentam pra eles, porque eu acho que o **retorno é muito maior**. Eu fui criando”.

O E3, como enfrentou a situação de ser o primeiro professor de espanhol do Colégio[33], afirma a ausência da norma descendente – “Ah faz isso, faz aquilo, faz outro” – e, portanto, sua necessidade de criar seu próprio curso, consequentemente suas próprias regras “...então a gente que cria é o que eu ia fazer então assim o desenho do curso fui eu que fiz...”

Ao iniciar sua fala com uma modalidade epistêmica “Acho que sim”, o E4 apesar do efeito de sentido criado em relação ao seu conhecimento, os exemplos que se seguem, podem explicitar as regras desenvolvidas pelo próprio docente e por sua equipe. “... a gente acaba impondo ao nosso trabalho o ritmo também muito que a gente quer dar a esse trabalho, né. Então a gente acaba fazendo uma seleção meio que individual ou às vezes até no grupo, como é o caso de Língua Portuguesa que a gente acaba também discutindo alguns pontos, e conseguindo fazer um trabalho mais conjunto.”

No *Fragmento 9,* podemos perceber que os professores falam de atividades desenvolvidas na escola que possuem, segundo Deusdará (2006), um “aspecto de invisibilidade”, pois, repensar sua prática docente, fazer várias tentativas de ensinar o conteúdo, montar uma proposta de curso, selecionar individualmente ou em grupo o que deve ser trabalhado em sala, são exemplos de ações desempenhadas pelos professores, independente se do Ensino Técnico ou do Ensino Médio, mas que não são, muitas vezes, reconhecidas em nenhuma esfera.

> As atividades desenvolvidas na escola são muitas vezes feitas na intimidade, silenciosamente, ninguém percebe nem quer perceber o esforço, muitas vezes excessivo praticado pelo (a) trabalhador (a) – nem a sociedade, nem o governo, nem os pais dos alunos, muitas vezes nem os próprios alunos (embora em nossas pesquisas descobrimos que ainda são os alunos que os [as] trabalhadores [as] percebem como aqueles que reconhecem seu trabalho). (SILVA et al, 2003, p. 53 apud DEUSDARÁ, 2006, p. 30)

A segunda parte do último bloco relacionada às normalizações tinha como objetivo verificar como o professor renormalizava suas atividades de acordo com o que ele não considerava bom; identificar o modo como o professor se referia a sua disciplina e identificar os valores que o professor atribuía a diferentes disciplinas. Schwartz e Durrive (2010) nos afirmam que todo trabalhador renormaliza, porque todos eles fazem escolhas. E essas escolhas podem ser conscientes ou

[33] A lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, dispõe sobre a implantação do Ensino de Língua Espanhola nas escolas de Ensino Médio do Brasil.

inconscientes, mas são os valores que orientam essas escolhas. Muitas vezes esse “debate de normas” nem é percebido, mas é “fundamental no trabalho”. (SCHWARTZ E DURRIVE, 2010, p. 45)

Por isso, as questões foram elaboradas a fim de que pudéssemos perceber na fala dos professores os valores relacionados ao debate de normas que envolvem o trabalho do professor. Três aspectos foram considerados: a disciplina, o aluno e o curso; e as perguntas foram: 1. Em relação às regras estabelecidas pela instituição e por você mesmo, o que você considera que não é bom para sua disciplina em relação ao curso em que você atua? 2. Qual são as contribuições da sua disciplina em relação à formação do aluno enquanto cidadão e técnico? Em relação ao curso em que você atua, o que você consideraria supérfluo e relevante? Por quê?

5.3.1 Valores relacionados à disciplina

Fragmento 10:

E1 – O que eu acho ruim, Cris, e eu já falei isso várias vezes é que esses garotos chegam para mim no terceiro ano totalmente despreparados. Isso aqui, o que nós estamos fazendo aqui hoje, era para ser visto desde o primeiro ano, né. A diferença, por exemplo, de Grandes Animais para Médios Animais é só o tamanho dos animais. O resto é igual. São ruminantes. A mesma coisa. Então as pessoas se preocupam muito é... em fisiologia da digestão e da reprodução e fica dando uns negócios que os alunos não vão usar, isso é para a academia. O aluno precisa, o técnico precisa saber coisas para ele poder ensinar para o produtor. Então essa é a grande diferença, né. (...) Mas se não tiver alimentação você não tem zootecnia. E isso não é visto, entendeu? Então os alunos chegam muito fracos para mim. Já falei, sentei, conversei com testemunha e tudo pra gente fazer planejamento juntos, mas na hora não faz. Ele só dá aquilo que gosta e aquilo que sabe, né. Já pensou saber o nome disso tudo aqui e saber trabalhar, porque dá trabalho, né. Ou então dá essas aulas, que me dá, que eu fico horrorizado, né. Eu vejo isso no Ensino Médio e no Ensino Técnico professor lendo transparência para o aluno. Dá essa porcaria para ele ler em casa. Agora, para você não usar isso, porque hoje, antigamente era aquele cachacinha (mimiógrafo), agora tem aquele retroprojetor, agora tem o *datashow*. As pessoas ficam passando o *PowerPoint,* lendo aquilo para o aluno. Eu não concordo. Eu acho que slides são tópicos, mas você tem que saber o conteúdo. Como eu vejo professor com o livro na mão copiando coisa, passando no quadro. Eu acho isso o fim do mundo. Isso é do meu tempo, né, o professor tá lá com o livro copiando do quadro. Meu Deus, tira *Xerox* e dá para o aluno ler em casa. Então são essas coisas, entendeu, querida... que eu vou pegando nojo desse pessoal. Isso chama-se aula? Ficar sentado lendo para o aluno e o aluno dormindo. Se eu entender que o aluno que o aluno tá dormindo porque minha aula tá ruim, vai ser uma maravilha. Que como é que você vai deixar, o aluno tem que pedir licença para entrar, tem que pedir licença pra sair. “Professor, posso ir ao banheiro?” Meu Deus, os alunos estão entrando para a universidade. Então no primeiro dia eu acabo com isso, não me peça licença para entrar nem para sair. Entra e sai a vontade. Porque se a minha aula não está boa,

> deixa ele sair gente. Fica o aluno lá: “Professor?” “O que que é?” “Posso ir ao banheiro?” Que coisa ridícula, uma moça, um rapaz me pedir para ir ao banheiro. Eu acho isso humilhante, né. Então eu não aceito esse tipo de ensino, porque isso tem mais de duzentos anos e é seguido. Tem que aprender a sentar, mas o filho em casa senta de qualquer jeito e come de qualquer jeito e você tem que... né. Umas coisas formais que... eu não aceito isso, entendeu? Aí eu falo isso... Ah porque o aluno chega atrasado eu vejo... cansamos de falar isso em conselho que não pode porque tem que avaliar. Mas a LDB fala que o aluno pode ter 25% de faltas. Então não precisa assistir minha aula, ainda mais se for uma aula ruim. Por que ele tem que assistir aula se a LDB que é maior... então são essas coisas que eu não gosto. Eu sigo o que está escrito, se não está escrito eu não cumpro. Aí eu sou o chato. Eu sei que eu sou chato porque eu faço as coisas certas. Então eu fico meio de deslocado. Você não me vê na sala dos professores, só entro para pegar... lá no armário, vou lá e saio correndo, não entro ali, porque eu não me sinto bem ali. É muita gente que não serve. Eu não tenho perfil para ser... conversar comigo para ser meu amigo, eu não gosto desse tipo de gente, entendeu?
>
> E2 – Eu acho que não é bom é essa falta de um guia, assim. A gente precisaria estar se encontrando mais, tá se juntado mais, estar trocando ideias , tá conhecendo o aluno. Às vezes, assim, falta interação professor- professor, né, uma disciplina com a outra. Se houvesse essa troca, eu acredito que melhoraria muito mais na questão, assim da vontade do aluno em participar de não ser uma aula monótona, não ser aquele conteúdo repetitivo, entendeu, ai às vezes falta porque falta essa direção essa troca. **E por que você acha que essa troca não existe?** Porque falta vontade, falta vontade das pessoas que estão envolvidas no trabalho. Se as pessoas tiverem vontade, as coisas acontecem. Não é falta de cobrança. É aquela coisa que todo mundo cobra, mas ninguém toma atitude, é por isso que não acontece.
>
> E3 – Ah assim, eu não sou uma pessoa de regras muito rígidas, mas eu considero que sim, porque assim eu não acho que a regra não pode ser quebrada. Então se eu acho que é válido quebrar a regra eu quebro, vou te dar exemplos, por exemplo, eu sou uma pessoa que gosto de dar provas, testes e avaliações formais, por aí eu não vejo problema se no momento que eu quiser anular uma prova e enfim fazer um outro tipo de avaliação, assim porque como no colégio não me dá nenhum tipo de orientação “Tem que uma prova, tem que ter obrigatoriamente uma prova”. Eu penso isso, tá, eu penso isso, porém não sei se era, eu posso quebrar essa regra sem problema.
>
> E4 – [ ] Acho que propriamente alguns conteúdos mesmo que estão lá no currículo e que devem ser trabalhados, as vezes os alunos não veem muita utilidade naquele conteúdo e para falar a verdade as vezes a gente também não vê muito, a gente procura passar mais rápido por alguns conteúdos, mas serve de preocupação de o que é proposto que seja ensinado seja cumprido.

Os docentes aos serem questionados sobre suas próprias disciplinas mencionaram aspectos diferentes – a formação dos alunos, o relacionamento com os professores, a ausência de prescrições e o conteúdo específico da disciplina. Na fala do E1, podem ser percebidas diversas referências aos problemas enfrentados na escola segundo a perspectiva do professor: a falta de preparação dos alunos, os professores ultrapassados, atitudes que não deveriam ser cobradas, o relacionamento com os outros docentes. Através da modalidade assertiva, seu discurso é construído a partir de verdades absolutas “Esses garotos **chegam** para

mim no terceiro ano totalmente despreparados", "A diferença, por exemplo, de Grandes Animais para Médios Animais **é** só o tamanho dos animais. O resto **é** igual. **São** ruminantes". Percebemos que da maneira como foi produzido o enunciado, podemos notar que em nenhum momento ele se refere a sua disciplina como algo bom ou ruim, ele apenas traz a ausência do trabalho do outro para justificar as lacunas nos alunos. O professor, mais uma vez, compara o Ensino Médio e o Ensino Técnico e notamos que, para ele, não há diferenças nas estratégias de ensino/aprendizagem adotadas pelos colegas de trabalho. A natureza dos adjetivos e expressões pode exemplificar sua postura de discordância – horrorizado, fim do mundo, do meu tempo, ridícula, humilhante, mais de duzentos anos "Ou então dá essas aulas, que me dá, que eu fico **horrorizado**, né. Eu vejo isso no Ensino Médio e no Ensino Técnico professor lendo transparência para o aluno. (...) Eu **não concordo**. (...) Eu acho isso o **fim do mundo**. Isso é **do meu tempo**, né, o professor tá lá com o livro copiando do quadro.(...) Que coisa **ridícula**, uma moça, um rapaz me pedir para ir ao banheiro. Eu acho isso **humilhante**, né. (...) Então eu não aceito esse tipo de ensino, porque isso tem **mais de duzentos anos** e é seguido". As escolhas dos adjetivos que apontam para o sentido pejorativo e das expressões que remetem ao tempo ultrapassado, podem construir o sentido de um discurso contundente e de não concordância. Há muitas vozes que dialogam neste texto. Ao tocar na questão da tentativa de planejamento "Já falei, sentei, conversei com testemunha e tudo pra gente fazer planejamento juntos, mas na hora não faz. Ele só dá aquilo que gosta e aquilo que sabe, né" dialoga com a fala comum nas escolas de que o planejamento é essencial para atingir os objetivos da aprendizagem. Outra voz, é a crítica ao uso dos recursos didáticos "... antigamente era aquele **cachacinha** (mimiógrafo), agora tem aquele **retroprojetor**, agora tem o ***datashow***. As pessoas ficam passando o ***PowerPoint,*** lendo aquilo para o aluno...", que dialoga com a voz de que uma boa aula é aquela que em que são utilizados diversos instrumentos modernos com a justificativa de que o professor deve se adequar à atualidade e se inserir na realidade do aluno, e como se o uso dos instrumentos garantissem a qualidade das aulas. O diálogo com a lei, a LDB[34], traz para sua fala o sentido de autoridade, do poder da instituição. Podemos perceber que no discurso do docente, a lei é o dispositivo capaz de determinar o que deve ser

[34] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

seguido, porque ela é “maior”: “Mas a **LDB** fala que o aluno pode ter 25% de faltas. Então não precisa assistir minha aula, ainda mais se for uma aula ruim. Por que ele tem que assistir aula se a **LDB** que é maior...”. O diálogo se dá com a voz subjacente de que o aluno deve assistir todas às aulas e que não deve se ausentar da classe.

Também podemos destacar da fala do E1 o relacionamento dele com os docentes do CTUR no convívio dos ambientes escolares. Segundo Deusdará (2006, p. 72), a sala dos professores é considerada situação de trabalho, pois é o ponto de encontro dos professores nos horários de intervalo e o lugar de troca do trabalho docente.

> Consideramos a sala dos professores como situação de trabalho, porque nos possibilita extrapolar os limites de sua organização física e nos permite vislumbrar, além de atividades que podem ser facilmente associadas ao trabalho docente, outros componentes como a constituição de um coletivo de trabalho, capaz de planejar ações de diferentes ordens, a ação das coerções sobre os atores do trabalho. (DEUSDARÁ, 2006, p.72)

Porém, o E1 não utiliza esse ambiente escolar como espaço de troca de experiências, por exemplo. O embate de valores experimentado no interior de suas escolhas pode ser percebido, através da presença do outro em seu discurso na medida em que ele dialoga com as afirmações adjacentes. “Eu sigo o que está escrito, se **não está escrito, eu não cumpro**. Aí eu sou o chato. Eu sei que eu sou chato porque eu faço as coisas certas. Então eu fico meio deslocado. Você **não me vê** na sala dos professores, só entro para pegar... lá no armário, vou lá e saio correndo, **não entro ali**, porque eu **não me sinto** bem ali. É muita gente que **não serve**. **Eu não tenho perfil** para ser... conversar comigo para ser meu amigo, **eu não gosto** desse tipo de gente, entendeu?” Podemos afirmar que o uso da modalidade assertiva, mais uma vez, reitera a noção de que ele tem a verdade. Mas, a maneira como ele dialoga com o outro mostra que a negação polêmica mantém certa contradição. Notamos que ele dialoga com um enunciador que cumpre o que não está escrito; que se vê na sala dos professores; que se sente bem naquele ambiente; que tem perfil para ser amigo dos outros colegas e que gosta das pessoas.

O E2 ao ser questionado sobre sua disciplina fala da ausência da figura da autoridade, do “guia”, função comum nas escolas. A falta de relacionamento entre os professores, de alguma forma, dialoga com o E1, quando menciona a ausência de

encontros, de trocas, de interação, portanto, a falta de planejamento “Eu acho que não é bom é essa falta de um guia, assim. A gente precisaria estar se encontrando mais, tá se juntado mais, estar trocando ideias, tá conhecendo o aluno. Às vezes, assim, falta interação professor- professor, né, uma disciplina com a outra”. Já o E3, também traz a ausência da figura do supervisor quando afirma que não recebe prescrições da escola em relação ao número de avaliações obrigatórias, “..assim porque como no colégio não me dá nenhum tipo de orientação ‘Tem que uma prova, tem que ter obrigatoriamente uma prova’. Podemos afirmar que os docentes, mesmo sendo um do técnico e outro do médio, mencionam a ausência da figura tão comum no universo escolar, aquele que é responsável por orientar o trabalho do professor.

O E4 é o único docente que avalia sua disciplina e, novamente traz o questionamento sobre o currículo, mas dessa vez, traz a voz dele mesmo quando usa a modalidade epistêmica “para falar a verdade” que expressa um sentido de certeza quando diz que muitas vezes nem o professor vê muita função em determinados assuntos “Acho que propriamente alguns conteúdos mesmo que estão lá no currículo e que devem ser trabalhados, às vezes os alunos não veem muita utilidade naquele conteúdo e **para falar a verdade** às vezes a gente também não vê muito...”

5.3.2 Valores relacionados ao aluno

Fragmento 11:

E1 – É... Não quero colocar o torresmo na minha empada, a minha empada no torresmo, mas eu acho que aqui a gente conversa de tudo, eu acho que em termos para trabalhar com essas crianças, você sempre tem.. eu sempre estou com a minha família junto com eles, né. É... a minha mulher vem aqui. Não é eu falar da minha mulher e depois estar cantando as meninas aqui dentro, assediando as meninas que é um negócio horroroso e tem aqui dentro e a gente sabe que tem, né. Então eu acho que eu, a gente mostra para eles a realidade o que que eles vão encontrar lá fora, mas com experiência própria. (...) Eu acho que você tem que ter intimidade, brincar dentro de um limite. Mas você não pode chegar muito perto do limite. Você tem que respeitar as pessoas. Mas eu faço isso desde criança, tá. Não é agora que eu estou bem mais velho que eu vou, né. “Ah, coisa de velho”. Eu não faço isso porque eu acho então essas coisas, né. Já vi vários alunos aqui voltarem aqui e falar ‘”Professor, aprendi muito com você” e entrar no *Facebook* e a pessoa escrever textos que levam lições até hoje de coisas que a gente, porque eu acho que se eu quero para minha família, eu tenho... eu não posso ficar brincando, ficar aqui olhando b* de menina, peitinho de menina. Esse negócio na minha

> cabeça não dá, Cris. Então são coisas que eu estou falando sendo sincero. (...)
>
> E2 – Oh eu acho que, assim, quando você trabalha com alimento, quando você trabalha com pessoas, né, porque quando você está trabalhando com organização de eventos você está trabalhando com pessoas, você está trabalhando com alimentos, você está contribuindo para a sociedade, porque eles desenvolvem trabalhos em equipe e o trabalho em equipe, ele engrandece. E organização de eventos ele envolve assim tudo que tem num hotel, (...) Então, tudo isso, ele está inserido na, no desenvolvimento do evento e a parte de segurança alimentar como eu já falei, ela é da vida, faz parte, está na nossa história e assim, (...) Então, assim, pra sociedade eu acho, pro técnico eu acho que as disciplinas elas engrandecem, né, engrandecem, embora eles só aprendem isso mais tarde que eles acreditam que eles só valorizam lá na frente quando eles saíram enquanto técnico, né, então assim,mas eu acho que é válido e as respostas a gente tem quando o técnico está no mercado quando ele te procura, quando ele quer tirar dúvida quando quer apresentar as coisas que, quando ele vai desenvolver o que ele assistiu e assim, eu acho que é gratificante quando também na prática final, o aluno diz assim, eu nunca achei que era tão difícil desenvolver um evento, né, então eu acho que é por aí.
>
> E3 – Eu acredito que mesmo que eu esteja dando aula no ensino técnico também estou trabalhando com cidadania, tá assim, eu acho que eu não consigo diferenciar isso não. (...) Eu acho assim que o papel da escola hoje além de formar o profissional no caso do ensino técnico né e no caso do ensino médio fazer com que ele siga né, a tendência é que ele siga o objetivo, isso é uma coisa interessante inclusive de pensar né, será que de fato o objetivo do ensino técnico é transformar o profissional? O técnico em hotelaria? E não pensar em incentivar que ele siga estudando né, esse ensino técnico que a mão de obra tem que ser rápida né, é interessante também porque eu não concordo talvez muito com isso assim sabe, mas enfim sigo essa ordem aí, vamos colocar a mão de obra no mercado, mas independente disso em ambos os cursos eu trabalho com a questão da cidadania assim vamos conversar, vamos trabalhar e vamos conhecer esse mundo. Eu acho que a LE é por aí também a minha disciplina me permite abrir um pouco o horizonte dos meninos é tipo, olha tem um mundo pra ser explorada e vamos explorar isso.
>
> E4 – Ah eu acho que é essencial, né, esse conhecimento da Língua Portuguesa por conta mesmo da interpretação dos textos, da interpretação geral, né, do próprio mundo, das leituras que são possíveis, das associações, né, e da mesma forma a parte da escrita, né, que a gente acaba trabalhando também com os alunos, enfatizando bastante a questão da escrita, da produção, da autoria, né, a gente trabalha com a leitura também bem diversificada no clube da leitura, a gente trabalha com a produção do texto, né, que é um projeto que acabou sendo efetivado de uma maneira bem interessante com o livro, a gente já vai para a 3ª edição do livro do “Raízes Literárias” que independentemente do aluno é... fazer só o ensino médio, ele pode participar do livro, às vezes há alguns alunos que fazem só o curso técnico aqui na escola e trazem seus textos para que sejam publicados no livro e isso é muito positivo, né.

No *Fragmento* 11, todos os entrevistados falam das contribuições de suas respectivas disciplinas em relação à formação do aluno e, todos sob a mesma perspectiva, a formação para a vida. Mas, importa-nos o modo de dizer de cada um deles.

O E1, ao iniciar a fala com uma negação “Não quero colocar o torresmo na minha empada”, nos faz observar um diálogo com uma voz que afirma a valorização

do sua disciplina. O docente usa a modalidade epistêmica “eu acho” quando trata da questão da contribuição da disciplina, visto que há uma abertura para conversar sobre diversos assuntos “... mas **eu acho** que aqui a gente conversa de tudo, **eu acho** que em termos para trabalhar com essas crianças, você sempre tem...” Nesta fala, prevaleceu a modalidade que nos remete ao conhecimento do enunciador, pois na opinião dele, ele deve mostrar ao aluno “a realidade que será encontrada lá fora”. Em seguida, ele traz ao texto questões de comportamento moral de outros professores da escola. E nesse momento, o conflito de valores é explícito, na medida em que expõe parte de sua subjetividade, isto é, a sua composição familiar, ele dialoga com aqueles que possuem uma visão de mundo diferente da sua “Não é eu falar da minha mulher e depois estar cantando as meninas aqui dentro, assediando as meninas que é um negócio horroroso e tem aqui dentro e a gente sabe que tem, né.” Percebemos que há diferentes vozes presentes neste texto: a voz do outro que “Fala da mulher e depois assedia as alunas”, a voz dos que aprovam a conduta do E1 e, por isso, voltam para elogiar e/ou agradecer, e ao remeter-se à experiência, traz a voz daqueles que dizem que sua postura está relacionada a sua idade física.

Esse debate de valores nos remete às especificidades do trabalho do professor, que lida com esse debate moral nas escolas, mas que muitas vezes é silenciado nos trabalhos teóricos. A AD nos permite depreender discursos como esse “Então, são coisas que eu estou falando sendo sincero”, na medida em que possibilitamos ao docente a oportunidade de falar sobre o seu trabalho. E, também, na oportunidade de abrir um canal de discussão sobre assuntos considerados tabus dentro do ambiente escolar.

O E2 e o E3 também trazem à discussão, os valores que a disciplina agrega ao aluno como preparação para a vida. Para o E2, a organização de um evento necessita de um olhar do aluno para que ele compreenda o trabalho em equipe e como consequência, ele aprende a viver em sociedade “... quando você está trabalhando com organização de eventos você está trabalhando com pessoas, você está trabalhando com alimentos, você está contribuindo para a sociedade, porque eles desenvolvem trabalhos em equipe e o trabalho em equipe, ele engrandece”. Para o E3, a cidadania é o componente essencial para as disciplinas tanto do Ensino Médio quanto do Ensino Técnico e permite ampliar as perspectivas do aluno “... em ambos os cursos eu trabalho com a questão da cidadania, assim, vamos conversar,

vamos trabalhar e vamos conhecer esse mundo. Eu acho que a LE é por aí também a minha disciplina me permite abrir um pouco o horizonte dos meninos é tipo, olha tem um mundo pra ser explorada e vamos explorar isso". O E4 valoriza sua disciplina a ponto de afirmar que é "essencial" e, aponta para a necessidade de interpretar os textos e o mundo. Para o docente, a contribuição pode ser tanto para o aluno do Médio, quanto do Técnico "... independentemente do aluno é... fazer só o ensino médio, ele pode participar do livro, às vezes há alguns alunos que fazem só o curso técnico aqui na escola e trazem seus textos para que sejam publicados no livro e isso é muito positivo, né".

Mas é na fala do E2 que percebemos a questão da falta de valorização do curso técnico pelos próprios alunos no momento em que estão no CTUR "... pro técnico eu acho que as disciplinas elas engrandecem, né, engrandecem, embora eles só aprendem isso mais tarde que eles acreditam que eles só valorizam lá na frente quando eles saíram enquanto técnico..." Essa fala do docente do Ensino Técnico dialoga com as outras vozes dos professores sobre a valorização de um curso em relação ao outro, em outros fragmentos. O professor E3 do Ensino Médio afirmou "... o Ensino Médio tem muito prestígio dentro da escola, né, então, eu (nome dele) acredito que muitos alunos estudam aqui porque eles conseguem fazer o Ensino Médio no colégio. Assim, eles não têm o grande objetivo deles é no Ensino Técnico, tá, o Ensino Técnico vira uma consequência..." e a E4, também afirma "... o Ensino Médio tem aqui na escola uma importância grande a começar pelo próprio, pela própria seleção, né, que a prova de seleção tem só matérias pertinentes ao Ensino Médio então eu acho que isso acaba dando ao Ensino Médio também um grau de importância maior". Portanto, podemos chegar à conclusão que o discurso de valorização do Curso de Ensino Médio está presente na fala dos professores, sejam eles do Ensino Médio ou do Ensino Técnico. E, se pensarmos na fala do E1, que foi o único que não falou sobre esse assunto explicitamente, é possível recuperar a voz em embate quando ele afirma "Eu não preparo o aluno para o vestibular, eu preparo o aluno para ser técnico em agropecuária (...) E isso aqui é uma escola técnica". Essa fala dialoga com a subjacente de que há aqueles professores que só preparam para o vestibular e que o CTUR não é uma Escola Técnica, isto é, é uma escola de Ensino Médio. Portanto, podemos perceber que o embate sobre a dualidade Ensino Médio/ Ensino Técnico se faz presente na fala dos professores, quando afirmam a valorização de um curso e não do outro.

5.3.3 Valores relacionados ao curso

Fragmento 12:

E1 – Eu acho que nós temos vários professores aqui dando conteúdo do jeito que aprendeu na academia. Aquilo que ele gosta, ele dá. Ele não tem, não trabalharia em empresa rural nenhuma, porque são fracos. Eu vou citar profissionais que eu admiro e respeito, o (nome do professor) que tem experiência, homem de caráter, homem íntegro, mais ou menos iguais aos meus em termos de temperamento, né, mas é uma pessoa íntegra, entendeu? E tem outros que são fracos profissionalmente que eu não vou citar o nome mas que você está cansada de saber, são ruins profissionalmente. Se sair daqui não trabalham em lugar nenhum. Pode ser em outra profissão, mas dando a disciplina que dá são horríveis, né. Aí você tem que admirar um (nome do professor), uma (nome da professora), né, que são pessoas que têm experiência. Agora, têm uns aí, no primeiro, segundo ano, muito ruins profissionalmente e moralmente são muito ruins. (...) Então coisas que eu gostaria de ver mudada dentro da educação, a gente luta com muita dificuldade de instalações, mas é serviço público, gente. Isso aqui é uma maravilha em termos de... os nossos alunos, os nossos professores todos têm oportunidade de fazer mestrado, doutorado, né, de melhorar, se qualificar e tem uns que fizeram doutorado e dão as mesmas aulas que dão aqui que aprenderam na academia, as mesmas coisas que aquele professorzinho que dava lá, aquelas aulinhas dá a mesma coisa, tá. Tem pessoas aqui muito corretas aqui moralmente, mas como professores são muito ruins, muitos ruins. Quer ver, essa menina aqui tá aí com aquele carrinho cheio de bosta ali, mas devia estar fazendo isso desde o primeiro ano, mas no primeiro ano não fazem, chegam aqui atrofiados eles tem... com vergonha de fazer. Hoje eles entendem o que que é essa planta pra que quê é essa planta, para que serve, como é que funciona o mundo, sem isso aqui não teria vida, então faz com maior gosto. (...) Agora, por que que não tem isso em todas as disciplinas? As pessoas não estudam, Cris. Aí fica dando lá, fisiologia do rúmen, fisiologia do oviduto da galinha, quer dizer o que que o aluno vai fazer com isso? Então, são coisas que... não sabe qual é o mercado o que que tá lá fora e a população o que que está ocorrendo, bom você vai lá na minha página da internet, no meu site, tem a cotação do dia, tá online pela BMF. Então você quer saber o preço do leite, o preço da arroba tá lá. Todo dia, a cotação do dólar, da libra, do euro, tá tudo lá. Então... mas não, só pensa negocinho. Os alunos não fazem nada, tá uma imundície isso aí fora. Aí eu falo isso, ficam *P da vida, né. Agora a (nome da professora) tá fazendo, resolveu fazer, tá limpando ali aquilo ali era um mato que você não enxergava. Por que que aqui é tudo organizado? Porque eles fazem, mas agora tem que saber porquê que tá fazendo não é mão bara ... eu brinco com eles tem que saber o porquê vocês estão fazendo. Não é fazer por fazer e isso incomoda , incomoda as pessoas. Ah porque a lâmpada não está funcionando, porque a maçaneta da porta não abre, ah *PQP, Cris, são uns negócios que não tem nada ... agora, pedir estrutura, né. Agora para fazer uma coisa,né... “ah eu só posso chegar oito horas, eu só posso chegar as nove, três horas eu tenho que ir embora”, não vai conversar comigo, não vai, né. Não vai.

E2 – No curso ... [ ] { } Supérfluo eu acho que assim, a gente tem algumas disciplinas que elas não precisariam. Não é que elas são supérfluas, elas são mal aplicadas, eu acho que são mal aproveitadas. A gente poderia é... organizar melhor o nosso tempo, né. Juntando mais essas disciplinas, elas se transformam em conteúdos e se elas forem bem aplicadas, bem trabalhadas, o aluno vai aproveitar talvez até mais, porque ele desenvolve na prática, ele está mostrando. E se o professor enfatiza

aquela situação, o aluno ele vai aproveitar. É muito melhor do que ele passar, fazer um módulo inteiro de uma disciplina. Eu acredito que dentro de outra disciplina, porque torna-se repetitivo, né. Não seria necessário. E assim o que eu vejo dentro do curso que precisa que seria construtivo é de novo aquela questão é do juntar, do conversar, do debater, trocar ideia, é de uma disciplina com a outra, é de um módulo com o outro, é de uma organização que falta. Eu acho que se tivesse uma organização hoje a gente seria, estaria no topo, porque a gente tem potencial, nós temos profissionais capacitados. Eu acho que todos são capacitados, né, cada um tem as suas limitações, é natural, mas dentro das suas disciplinas, todos se esforçam. Mas todo mundo é muito individualista. Eu acho que falta muito é a união. Se tivesse a união, nós seríamos um curso muito melhor, né, a gente teria muito mais para receber. A gente daria muito mais para esses alunos. Mas aí falta. Eu acho, eu acredito que a união seja a base, né, mas a gente é muito individualista de um modo geral o curso é individualista. Falta esse interesse, essa ligação, esse respeito. Falta muito ainda a ética, eu acho, no nosso curso.

E3 – Então, eu vou voltar na mesma questão assim. Como não há uma regra que eu tenho que seguir. É o que eu já te falei assim. Tudo o que é supérfluo, eu mudo. Então assim, não há nada que eu faça por exemplo é supérfluo, assim porque se eu não jogo, se eu já fiz uma vez e considerei "ah isso não deu certo", eu troco. Então assim não gosto, não tem nada supérfluo. Talvez eu pudesse falar alguma coisa assim que eu não gosto de fazer e não gosto e faço por obrigação é chamada. É uma coisa que eu não suporto fazer, mas não sei se é esse tipo de coisa assim que você espera, acho que é mais em relação ao programa, né, então, não suporto fazer chamada e não é que eu não suporto fazer chamada não é que eu acho nosso diário é muito complicado assim, é mais uma questão de praticidade. Em relação ao relevante é a possibilidade que eu tenho em sala de aula, por exemplo, da não, é uma possibilidade perigosa, inclusive tá, muito perigosa, mas assim, da possibilidade que eu tenho em sala de aula de não ter que dar aquele conteúdo. Isso me deixa muito feliz de trabalhar nesse colégio assim. Porque eu posso chegar em sala de aula e fazer outra coisa assim sabe. A turma dita um caminho dita uma coisa a gente bate um papo, a gente conversa, e assim aí é que tá sabe, a gente às vezes fez outra coisa, mas eu consegui o que eu queria sabe. Que enfim que é estabelecer relação social, estabelecer outras questões que é o que falta hoje, né. Talvez as escolas sejam muito conteudistas e pouco das humanidades sei lá, eu que sou da área de humanas eu me preocupo muito com isso.

E4 – Ah... acho que a gente de uma maneira geral assim considerar uma coisa supérflua em relação ao ensino da língua, eu acho que quase não há nada, né, alguns pontos dentro do próprio correr das aulas conforme eu já tinha falado, mas não acho que seja um conhecimento supérfluo não. Eu acho que os alunos precisam cada vez mais desse instrumento que só a LP pode dar, até para a compreensão de todos os outros cursos, é de todas as outras disciplinas da própria prática deles também na vida depois seja pelo trabalho, seja no encaminhamento para a universidade. **E se você pudesse mudar alguma coisa, né, para melhorar o ensino Médio, o que você faria? Hoje na escola, pensando no CTUR.** Ah aí tem coisas, hein { } { } { } { } Bom, é acho que a primeira coisa é a própria organização do espaço escolar, né, sinto que o espaço escolar da gente está caótico, a gente precisaria de muitas coisas mais, precisaria de uma biblioteca melhor, precisaria de uma sala ambiente que é uma coisa que a gente fala tantas vezes que não consegue, né, efetivar isso aí, esse projeto. Precisaria também assim de mais educação ambiental mesmo, né, da questão do desperdício das folhas é... do material que poderia ser reciclado. Da própria utilização do material da cantina, né, e mais espaços de convivência, né, a escola acaba tendo um horário que não favorece essa troca, porque há muitas aulas e os alunos estão o tempo todo fazendo muitas coisas e às vezes não sobra espaço para um intercâmbio maior do conhecimento, de

> um ciclo, sei lá, de poesia, de algumas coisas assim de cinema que frutificassem mais a convivência com os alunos. A própria questão da música é muito devagar aqui na escola, apesar da gente saber que vários alunos teriam aptidão, mas a gente não consegue esse intercâmbio e eu acho que falta também essa questão pedagógica, dos professores estarem discutindo mais pedagogicamente a própria escola, os conteúdos, a questão do ensino médio, a relevância do ensino médio pra formação do aluno questões, mais pedagógicas. Eu acho que a escola é carente disso.

O último questionamento levava os docentes a falarem sobre o curso em que estavam inseridos. E cada um dos professores trouxe a sua fala um posicionamento diferente do que seria relevante e supérfluo. O E1 remete à falta de competência dos professores, por falta de conhecimento e por falta de experiência, e também pela falta de integridade moral “Ele não tem, não trabalharia em empresa rural nenhuma, porque são fracos. (...) Aí você tem que admirar um (nome do professor), uma (nome da professora), né, que são pessoas que têm experiência. Agora, têm uns aí, no primeiro, segundo ano, muito ruins profissionalmente e moralmente são muito ruins. (...)” Percebemos que mais uma vez aparece nos discursos do E1 o embate de valorização entre os saberes investidos e os constituídos. Ao se referir aos saberes constituídos, isto é, aqueles adquiridos academicamente, segundo Schwartz (2010), o professor usa as palavras no diminutivo que criam o efeito de sentido de desprezo e por isso, podem revelar um posicionamento de não valorização desse tipo de saber “... dão as mesmas aulas que dão aqui que aprenderam na academia, as mesmas coisas que aquele **professorzinho** que dava lá, aquelas **aulinhas** dá a mesma coisa, tá.” O diálogo com a pesquisadora “... eu não vou citar o nome mas que você está cansada de saber” pode ser uma tentativa de respaldo para o que ele está afirmando e, logo em seguida, cita outros nomes que também dariam autoridade para sua fala por seu tempo de serviço “Eu vou citar profissionais que eu admiro e respeito, o (nome do professor) que tem experiência, homem de caráter, homem íntegro, mais ou menos iguais aos meus em termos de temperamento, né, mas é uma pessoa íntegra, entendeu?”

O E2 após um momento de silêncio, seguido de risos, volta a tocar na questão das disciplinas mal aplicadas e aposta na questão do relacionamento para a melhora do curso. Para ele a fala de união e o individualismo seria o motivo para o Curso Técnico não se tornar “o melhor”. Com visão oposta do E1, para o docente, no Curso Técnico de hospedagem, não faltam professores competentes, e, sim falta

união, “Eu acho que **todos são capacitados**, né, cada um tem as suas limitações, é natural, mas dentro das suas disciplinas, todos se esforçam. Mas todo mundo é muito **individualista**”.Percebemos que ao mencionar a questão da capacidade, o E2 usa a modalidade epistêmica **“Eu acho”** que está inserida no eixo do conhecimento, da opinião; mas quando traz a o assunto da individualidade, usa a modalidade assertiva, pois expressa uma segurança de que o que ele está dizendo pertence ao eixo da verdade.

A visão do E3 em relação ao seu curso é de que o que poderia ser considerado supérfluo, ele troca, e por isso, essa perspectiva seria um exemplo explícito de renormalização “Tudo o que é supérfluo, eu mudo”, “... considerei ‘ah isso não deu certo’, eu troco”. E, essa renormalização está relacionada a um debate de valores, visto que, para o docente, as relações humanas são superiores aos conteúdos, e por isso, a turma pode interferir no rumo da aula. “Talvez as escolas sejam muito conteudistas e pouco das humanidades sei lá, **eu que sou** da área de humanas **eu me preocupo** muito com isso” “A turma **dita** um caminho dita uma coisa”. Para esse docente, podemos afirmar que a valorização das trocas sociais é mais importante do que só ensinar o conteúdo e essa visão é explicada pelo conjunto de assertivas “eu sou”, “eu me preocupo”, “a turma dita” que se insere no eixo da verdade e que culmina com a afirmação de que ele consegue estabelecer relação social. “Mas eu consegui o que eu queria sabe. Que enfim **que é estabelecer relação social**, estabelecer outras questões que é o que falta hoje, né”.

O último entrevistado fez uma avaliação de sua disciplina, não do curso como um todo, e concluiu que a Língua Portuguesa pode contribuir tanto para o trabalho quanto para a universidade. “Eu acho que os alunos precisam cada vez mais desse instrumento que só a LP pode dar, até para a compreensão de todos os outros cursos, é de todas as outras disciplinas da própria prática deles também na vida depois seja pelo **trabalho,** seja no encaminhamento para a **universidade**.”

Neste último fragmento, o E1 nos mostra um posicionamento sobre o Serviço Público que dialoga com os outros entrevistados. Para o docente “... a gente luta com muita dificuldade de instalações, mas é **serviço público**, gente. Isso aqui é uma maravilha em termos de... os nossos alunos, os nossos professores todos têm oportunidade de fazer mestrado, doutorado, né, de melhorar, se qualificar...” “Ah porque a lâmpada não está funcionando, porque a maçaneta da porta não abre, ah *PQP, Cris, são uns negócios que não tem nada ... agora, pedir estrutura, né.” É

constante no universo escolar o discurso de que o Ensino Público enfrenta dificuldades relacionadas às questões financeiras, aos problemas de gestão, de infraestrutura. Podemos perceber que ao mencionar “Ensino Público”, o termo soa quase como uma justificativa para a não realização das situações. Além disso, o uso das negações mais uma vez insere em seu discurso o diálogo com a voz que reclama da falta de infraestrutura e com as afirmativas adjacentes de que “a lâmpada funciona ou que a maçaneta abre”, mas que talvez o problema não seja a infraestrutura da escola e, sim, a dificuldade de relacionamento entre os docentes. O E1, ao relatar em seu discurso as vozes que reclamam das instalações “lâmpadas e maçanetas”, se indigna com tal posicionamento a ponto de falar uma palavra de baixo calão que demonstra toda a sua indignação. Para ele, apesar de admitir as dificuldades existentes, a escola é uma “maravilha” pelas oportunidades dadas as docentes para continuarem seus estudos. A comparação com a fala do E4 nos revela o embate. Quando o professor tem oportunidade de falar sobre mudanças necessárias para o CTUR, primeiramente, há um momento de riso. Ao mencionar “Ah aí tem coisas, hein! { } { } { }” pode nos sugerir as insatisfações do docente em relação à instituição, a começar pelas instalações “Bom, é acho que a primeira coisa é a própria organização do espaço escolar, né, sinto que o espaço escolar da gente está caótico...” O uso do adjetivo **caótico** cria o sentido de que tudo está necessitando de mudanças e o docente enumera as os espaços físicos: a biblioteca, uma sala ambiente, um espaço de convivência, o espaço da cantina; e as mudanças pedagógicas: mais educação ambiental, um ciclo de poesia, música e as questões relacionados ao Ensino Médio. Apesar da enumeração das atitudes, o docente termina sua fala com uma modalidade epistêmica “**Eu acho** que a escola é carente disso” que nos sugere uma opinião, porém, não contundente, aberta ao diálogo.

Outra menção ao Serviço Público também foi feita pelo E2 “Eu fui me adaptando dentro do sistema que a gente tem que se adequar, porque assim no **ensino público** você não recebe tudo pronto. Se você deixar você não faz, então você tem que se adequar. Faz parte da atividade, né, você tem que se adequar ao sistema. É aquilo que tem, é papel que tem, nós vamos trabalhar com papel.” O professor dialoga com as vozes, presente no processo subjetivo de construção do professor, de conformidade com aquilo que está proposto. Segundo o docente, há dois caminhos para o trabalhador do ensino público: a conformação ou a adequação às más qualidades. Essa fala, de certa forma, concorda com o E1 quando ele diz

que os alunos são maravilhosos, isto é, devemos nos adequar e olhar para as coisas boas.

Após a análise dos fragmentos, podemos chegar a algumas conclusões no que se refere ao trabalho do professor do ensino básico, técnico e tecnológico do CTUR.

No primeiro bloco, ao analisarmos os fragmentos referentes às falas sobre a formação do professor e a experiência, percebemos que a valorização dos saberes constituídos se dá em detrimento dos valores investidos, na medida que nenhum professor relata suas experiências como fonte de aprendizagem. Essa conclusão vai de encontro ao que os estudos do trabalho afirmam sobre a dificuldade de todo trabalhador falar sobre si mesmo, pois “trabalhar sobre essas escolhas, é trabalhar sobre você mesmo” (Schwartz, 2010, p. 45). Outro aspecto observado foi a comprovação das lacunas na formação do professor para o Ensino Técnico, porém, não podemos afirmar nenhuma generalização. Para os dois docentes com formação específica para o ensino profissional, um afirma que tinha essa formação, e o outro não. E o mesmo ocorreu com os professores com formação para a atuação no núcleo comum. Um menciona a ausência total de formação em todas as instâncias acadêmicas e o outro, não toca em nenhuma lacuna de sua formação.

Na medida em que as análises foram sendo feitas, percebemos que algumas questões se tornaram mais explícitas. Por isso, no segundo bloco, observamos: as especificidades do trabalho do professor do CTUR; as contribuições das disciplinas para a formação do aluno; formação para a academia ou formação para o mercado, e, conteúdo proposto e relevante.

Percebemos que o trabalho do professor do CTUR possui certas particularidades que difere dos outros docentes que, mesmo pertencentes ao Ensino Básico, não possuem as mesmas prescrições. As falas dos professores nos possibilitaram o entendimento de que independente do docente ser do ensino médio ou do ensino técnico, todos têm muitas atribuições além das aulas de suas disciplinas. Apesar de, baseados numa fala de um docente do técnico entender que os professores do ensino técnico trabalhariam mais do que os do médio, ao analisarmos a fala dos quatro docentes, podemos concluir que apesar das especificidades do trabalho de cada professor, seja organizando os textos dos alunos para a publicação de um livro, ou organizando o galpão de ração, o volume de trabalho em nada difere em termos de atividades desempenhadas.

Em relação às contribuições das disciplinas, pressupomos que todos os docentes valorizariam suas disciplinas em detrimentos das outras, porém isso não aconteceu. A possibilidade de um trabalho em conjunto e a integração das disciplinas sobressaiu em relação à valorização unicamente de sua disciplina.

O embate sobre a formação para o trabalho e a educação para a cidadania esteve presente nos discursos dos docentes, na medida em que os professores foram convidados a falar sobre a relação dos cursos com o ensino médio. Podemos afirmar que este talvez tenha sido o momento mais tenso da entrevista. Os professores do técnico possuem posicionamentos diferentes sobre o mesmo assunto. Para um, os alunos deveriam ser preparados para o mercado de trabalho e para o outro, o aluno deve ser ensinado para continuar os estudos na universidade. Já os professores do núcleo comum, não há dúvidas de que o aluno deve ser formado para a cidadania e para a continuação dos estudos acadêmicos.

Em relação ao conteúdo proposto e ao relevante, os professores abordam essa dicotomia sob diferentes aspectos. Um defende a interdisciplinaridade, outro a junção de disciplinas, e até mesmo o considerar alguns conteúdos como irrelevantes. Mas o que pudemos perceber foi que ao fazermos os professores falarem sobre seu trabalho, notamos a necessidade de discutir como corpo docente, as necessidades da própria instituição. O que considerar “conteúdo relevante” poderia ser o ponto de partida.

No último bloco, ao buscarmos identificar as prescrições para o trabalho do professor e na medida em que eles renormalizavam seu trabalho, quais valores eram trazidos para sua fala em relação à sua disciplina, aos alunos, e ao seu curso.

Podemos concluir que os discursos são distintos em relação às regras estabelecidas pela instituição. Para alguns docentes, o sentido de docência é construído a partir da validação da ideia de que só é trabalho se há regras. E, se para uns elas existem, para os outros não, mas é senso comum que todos os professores sabem “o que fazer”. Mais uma vez, o que nos chamou a atenção foi que a divergência se dá entre os professores do técnico e também entre os do médio e, portanto, não podemos afirmar de forma categórica que os professores do médio pensam dessa maneira e que os professores do técnico, de outra forma. Mas, há uma conformidade entre eles que vem de acordo com os estudos do trabalho, todos criam para si suas próprias prescrições a fim de realizar sua atividade de trabalho e todos renormalizam, porque fazem escolhas.

Concluímos também quando tratamos dos valores relacionados à disciplina de cada docente, só um dos entrevistados conseguiu realizar uma avaliação de sua disciplina, inclusive voltando ao questionamento do currículo. Os outros mencionaram temas como a formação dos alunos, o relacionamento com os professores e a ausência da figura do supervisor. No caso dos valores referentes aos alunos, há uma unanimidade, todos se referem à formação para a vida. Independentemente de se professor do técnico ou do médio, neste momento, a formação do aluno enquanto cidadão foi abordada por todos os docentes. Em relação ao curso, foi possível perceber a valorização do Curso de Ensino Médio nas falas dos professores do próprio curso e, também, de um professor do Curso Técnico explicitamente. Na fala do outro docente do Curso Técnico, concluímos que a necessidade de afirmar “Isso aqui é uma escola técnica”, dialoga com a possibilidade de uma leitura de que ela é de ensino médio e, que, por isso, ele precisa reafirmar sua origem.

No decorrer das análises, percebemos que o modo de dizer de cada entrevistado nos possibilitou um entendimento do posicionamento discursivo de cada um deles de acordo com o tema questionado. Notamos que entre os professores do técnico, um assumiu um posicionamento mais contundente, o que ficou mais explícito com o recorrente uso da modalidade deôntica, que o inseria no eixo da ordem, da criação de obrigações ao outro. Já o outro, assumiu um posicionamento mais aberto ao diálogo quando constrói seu discurso em que prevalece a modalidade epistêmica, pertencente ao eixo do conhecimento. Entre os professores do médio, a modalidade deôntica foi usada poucas vezes. Um professor ocupa um posicionamento mais polêmico, segundo sua própria fala, e para tal, utiliza a modalidade assertiva e a epistêmica na maior parte de seu texto. Já o outro docente, assumiu um posicionamento moderado se comparado as outras falas e a modalidade predominante foi a epistêmica.

Outro fator que foi percebido durante as análises foram as vozes trazidas ao texto que dialogavam com os entrevistados. A partir do uso dos enunciados negativos foi possível trazer os embates com as outras vozes, através das afirmações subjacentes. Percebemos que além de seus próprios posicionamentos, os docentes dialogaram com vozes de colegas do seu curso, com vozes de outros professores do Colégio Técnico, com o Regimento Interno do CTUR, com a LDB

além das vozes que não podem estar presentes nos textos e que não conseguimos identificar.

Buscamos oferecer ao docente do Colégio Técnico a oportunidade de falar sobre questões relacionadas ao seu trabalho, a fim de identificar sentidos de ensino médio e ensino técnico relacionados às especificidades do professor de EBTT, porque, segundo Schwartz (2010), ao fazer os docentes falarem sobre o seu trabalho, eles mesmos podem perceber que há discursos de desvalorização em suas falas e que são reproduzidos sem nenhum tipo de questionamento sobre sua prática

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu a partir do interesse em estudar o trabalho do professor por causa de minhas inquietações enquanto professora do Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro. Depois de lecionar no ensino público estadual e em cursos livres, o desafio de uma nova etapa no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, a necessidade de entender o espaço em que eu estava inserida levou-me de volta à academia.

Como professora do CTUR, eu comecei a lecionar Língua Estrangeira – Inglês – para os três cursos técnicos – Agroecologia, Hospedagem e Meio Ambiente – e o curso de ensino médio. A necessidade de circular em todos os espaços deu-me a oportunidade de perceber que o colégio era formado por “diferentes escolas”. Portanto, notei que havia diferentes discursos sobre a relevância dos Cursos Técnicos e do Curso de Ensino Médio.

Após essa observação, iniciamos esta pesquisa que tinha como objetivo identificar quais sentidos de ensino médio, ensino técnico e trabalho do professor se atualizavam no embate entre ensino para o trabalho e ensino médio no Colégio Técnico da Universidade Rural. Para isso, optamos por ouvir o que os professores tinham a dizer sobre o seu trabalho através de entrevista, segundo a proposta de Daher (1998). Foram quatro professores convidados para participar da pesquisa, dois pertenciam ao quadro do Ensino Médio e os outros dois, do Curso Técnico.

Partimos da pergunta de pesquisa “que valores sobre a formação do ensino médio e do ensino técnico são construídos na fala de professores do CTUR?” para identificar os discursos presentes na fala dos professores sobre esse embate. Porém, antes da realização da entrevista, fizemos um breve percurso histórico da instituição a fim de compreender o espaço em que estávamos inseridos.

No Capítulo 1, fizemos uma contextualização do CTUR. A instituição nasceu da junção de duas escolas técnicas já existentes, o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes e o Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED). Entender o modo como a escola nasceu e os fatos recorrentes dessa formação nos foi importante para perceber as memórias discursivas presentes nas falas dos professores do Colégio Técnico relacionados aos diferentes cursos ministrados na

escola. Além disso, um breve histórico sobre o Ensino Técnico no Brasil foi necessário para suprir a falta de informações sobre o assunto. Concluímos que a junção se deu fisicamente, mas a separação permaneceu ao longo da história. A tentativa de padronização dos cursos nunca foi alcançada. Até hoje, o Curso Técnico de Agroecologia é oferecido na modalidade integrada, o aluno possui uma matrícula, e ao final do curso terá seu diploma de Ensino Médio integrado ao Técnico. Já o Curso de Hospedagem, o aluno possui duas matrículas, uma para o Ensino Médio e outra para o Técnico. Como a modalidade de ensino do Curso de Hospedagem é de concomitância interna, o aluno pode trancar qualquer um dos dois cursos.

No Capítulo 2, apresentamos as especificidades do trabalho do professor do CTUR. A descrição do espaço físico do CTUR foi trazida ao texto para a compreensão das características específicas da escola. Uma escola localizada na zona rural, com um amplo e diversificado território, prédios de salas de aulas, campo agrostológico, lago, horta não é comum para a realidade de docentes que não estão inseridos na rede técnica federal de ensino. Percebemos que a escola passou por diversas transformações desde a sua origem, principalmente, para adequar-se ao processo de expansão experimentado pelas escolas técnicas na última década. Porém, podemos observar que mesmo o Curso Técnico tendo um espaço bem superior se comparado ao Ensino Médio, justificados à princípio pela necessidade de uso de equipamentos, os discursos que valorizam o Ensino Médio são mais frequentes entre os professores. Ainda no Capítulo 2, descrevemos algumas particularidades específicas do Ensino EBTT – participação em comissões, avaliação do professor a cada um ano e meio, orientação de alunos em trabalhos científicos, monitorias e PIBID, participação em conselho de professores e o conselho de classe. Chegamos a conclusão de que tanto os professores do Ensino Médio quanto do Curso Técnico desempenham diversas funções, além de lecionarem suas disciplinas e que, portanto, apesar das atividades serem de naturezas diversas, não há diferenças em relação ao volume de trabalho desenvolvido.

No Capítulo 3, explicitamos o aporte teórico utilizado para esta pesquisa – a Análise do Discurso de base enunciativa (Maingueneau, 1997, 2008, 2011) e os Estudos do Trabalho (Schwartz, 2010). Da AD, usamos os conceitos de

subjetividade, sujeito e prática discursiva que nos proporcionou uma perspectiva de linguagem que não se detém exclusivamente na materialidade linguística; e dos Estudos do Trabalho, experiência, normas antecedentes e renormalizações. A opção pelos estudos do trabalho se deu por sua concepção de considerar o ser humano, o contexto social em que ele está inserido e todo o debate interior que ocorre no sujeito, ao receber as normas para o desempenho de sua função e o que efetivamente acontece na situação de trabalho.

No Capítulo 4, tratamos do caminho metodológico escolhido. Primeiro, apresentamos os procedimentos para a realização da entrevista como dispositivo de intervenção, tendo em vista o processo de elaboração do roteiro, o piloto e as modificações realizadas após a execução da primeira entrevista com o objetivo de fazer o professor falar sobre o seu trabalho para que, a partir das falas, pudéssemos responder nossa pergunta de pesquisa. Na segunda, explicitamos os critérios para a escolha dos professores para a entrevista e as etapas da transcrição e, na terceira, o método utilizado para a análise das falas.

No Capítulo 5, analisamos os fragmentos de acordo com as respostas dadas às perguntas do bloco temático. Esses temas foram os conceitos sobre os estudos do trabalho: experiência, formação do professor, trabalho do professor, normas antecedentes e renormalizações e, nos interessou o modo de dizer presente nas falas através do uso das modalidades do discurso: as assertivas, as epistêmicas e as deônticas, segundo Koch (2011). E, também, a maneira como as vozes presentes através da heterogeneidade enunciativa com base nos estudos de Authier-Revuz (1990) e da negação polêmica, de Ducrot (1987) produziam sentidos relacionados aos discursos produzidos pelos professores sobre o Ensino Médio e o Ensino Técnico no CTUR. Após a conclusão das análises, algumas considerações podem ser feitas ao retornamos a nossa pergunta de pesquisa.

Iniciamos nossa pesquisa partindo do princípio de que um ambiente formado por profissionais de áreas tão diversas, formação igualmente heterogênea (Ensino Médio e Técnico), merecia um estudo de suas especificidades, entre as quais se destacariam o papel e a importância das subjetividades desses profissionais na construção da escola.

Os estudos da análise do discurso em consonância com os estudos do trabalho contribuíram para uma aproximação a esse entendimento e para a

produção de novos conhecimentos sobre o embate Ensino para o Trabalho X Ensino Médio.

Percebemos que o impasse entre Ensino Técnico e o e o Ensino Médio, na verdade, é muito mais complexo do que parece, e que não se restringe ao Colégio Técnico da Universidade Rural. Durante as leituras sobre a história da educação no Brasil, foi possível notar que desde a chegada dos Jesuítas, a preocupação sempre foi com o ensino que reforçasse os ideais da classe dominante. A oposição ensino intelectual e manual estava presente mesmo dentro das instituições jesuíticas. A desvalorização do trabalho manual se dava na medida em que para distanciar-se da condição de escravo, o homem livre se negava a realizar qualquer tipo de trabalho manual. E, posteriormente, o ensino profissional era destinado aos denominados *desfavorecidos pela fortuna e deserdados da sorte* (GIORGI, 2012, p. 49 e 52).

Apesar da conjuntura do ensino técnico ter se transformado durante os anos através de políticas de valorização em alguns momentos e de desvalorização em outros , percebemos que o que se mantém, é a desvalorização do trabalho. Por isso, Schwartz (2010) afirma a importância de fazer as pessoas falarem sobre o seu trabalho, pois, muitas das vezes, nem elas mesmas sabem que o estão desvalorizando.

A luta por trazer o Ensino Técnico para uma situação de valorização é muito delicada, na medida em que observamos a condição histórica de menor importância. Quando observamos o contexto do CTUR, chegamos à conclusão de que mesmo o ensino técnico tendo mais espaço físico, mais laboratórios, mais professores, a valorização discursiva do ensino médio por parte dos professores, destina o ensino profissional a uma posição de fragilidade.

Na medida em que os docentes, mesmo os do técnico, assumem que o grande interesse do aluno do CTUR é prosseguir seus estudos numa universidade e, que para isso, o acesso ao ensino superior se dá pelo ensino médio, o curso técnico assume uma posição de fragilidade. Até mesmo os mecanismos de avaliação de “sucesso” ocorrem através de um formulário, que o aluno preenche no momento de retirar seu histórico escolar, informando para qual curso/universidade o discente foi aprovado. Não há uma avaliação específica para o curso técnico, como, por exemplo, em qual empresa/instituição ele está trabalhando. Se pensarmos em âmbito nacional, temos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas não há um dispositivo de avaliação para o ensino técnico.

Mais uma vez retornamos à questão de fazer o professor falar sobre o seu trabalho como uma alternativa ímpar para que possa haver o entendimento de que o embate ensino médio X ensino técnico existe; e, que no CTUR, os discursos de valorização do ensino médio estão presentes nas falas dos professores, independentemente, se do Curso Técnico ou do Ensino Médio: “os alunos que querem cursar uma faculdade eles valorizam muito mais o Ensino médio.” “... o Ensino Médio tem muito prestígio dentro da escola, né, então, eu (nome dele) acredito que muitos alunos estudam aqui porque eles conseguem fazer o Ensino Médio no colégio. Assim, eles não têm o grande objetivo deles é no Ensino Técnico, tá, o Ensino Técnico vira uma consequência...” e “... o Ensino Médio tem aqui na escola uma importância grande...”

Fazer o professor falar também nos faz refletir sobre a construção das políticas públicas em nossa sociedade que insistem em não ouvir as contribuições dos professores e constroem diretrizes que devem ser apenas implementadas pelos trabalhadores.

Esta pesquisa traz à tona um posicionamento discursivo que, talvez, muitos professores não perceberam. As pausas durante a entrevista, os risos, as hesitações podem ser explicadas como um debate de normas, na medida em que, o entrevistado precisou fazer escolhas, conscientes ou não, mas fez e as enunciou por meio de suas respostas. (SCHWARTZ e DURRIVE, 2010, p. 45)

Como esta pesquisa se aproxima de uma pesquisa-intervenção[35], assumimos como um retorno social, um compromisso de devolver à Direção da escola uma cópia deste trabalho, e, também, de nos disponibilizar para prestar esclarecimentos ou iniciar um debate sobre alguns aspectos apresentados nesta dissertação.

Certos de que falar sobre o trabalho do professor no Colégio Técnico da UFRRJ pode contribuir para o entendimento das questões relacionadas ao embate histórico ensino médio/ ensino técnico, chegamos à conclusão que o tema está longe de ser esgotado e que ainda há muitas questões que precisam ser debatidas como, por exemplo, a relação capital versus trabalho; quem estuda e para quê? Que escola é essa que ensina para o trabalho? É possível formar para o trabalho sem a formação para a cidadania?

---

[35] Usamos o termo “aproxima”, pois o objetivo de uma pesquisa-intervenção é, ao final do processo, trazer soluções para a situação analisada. “A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico”. (ROCHA, 2003, p. 66, grifos nossos)

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? *Outra Travessia*, Florianópolis, SC, 2. sem. 2005. eISSN 2176-8552. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>. Acesso em: 19 ago. 2013.

ALBIERI, R. C. *Contribuições Didáticas para o Curso de Agropecuária Orgânica do Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro:* Floricultura Orgânica em Agrossistemas. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ALBUQUERQUE, E. C. B. da S. de. *Um estudo de caso:* a utilização de princípios da Modelagem Matemática como estratégia viabilizadora de um ambiente de aprendizagem mais significativo aos alunos. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ARANTES, P. C. C. *O jornal popular brasileiro e o boulevardzeitung alemão: análise do discurso jornalístico em produção e em recepção.* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013.

BAKHTIN, M. (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIAGINI, J. Revisitando momentos da história do ensino técnico. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, 5., 2001, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: Centro de Artes e Convenções de Ouro Preto, 2001. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.htm>. Acesso em: 21 nov. 2013.

BRANDÃO. H. H. N. *Analisando o discurso*. Texto publicado no portal de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. *Estratégias modais num debate político*. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/anais/1307566795_68.brandao_helena.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. *Introdução à análise do discurso*. 5. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1986.

CAMPELLO. A. M. Dualidade Educacional. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em: 10 nov. 2014.

CASTRO; GARROSSINO. O Ensino médio no Brasil: trajetória e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho. *ORG & DEMO*, Marília, v.11, n.1, p. 91-102, jan./jun. 2010.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

COIMBRA, C.; NASCIMENTO, M. L. *Análise de implicações:* desafiando nossas práticas de saber/poder. Disponível em: <http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/livia/analise.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. *Sobreimplicação prática de esvaziamento político?* Disponível em: <www.slab.uff.br>. Acesso em: 20 ago. 2013.

CORDEIRO, A. L. *A prática como componente curricular em licenciaturas de letras:* um estudo discursivo das relações entre teoria e prática. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA, D.M. Ergologia. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DAHER , M. del C. G. *Discursos presidenciais de 1º de maio:* a trajetória de uma prática discursiva. Tese (Doutorado) - PUC-SP, São Paulo, 2000.

DEUSDARÁ, B. *Imagens da alteridade no trabalho docente:* enunciação e produção de subjetividade. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DIAS, R. M. M. *AS construções das normas*: o trabalho dos professores de espanhol como língua estrangeira(E/LE) junto a alunos deficientes visuais. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

DURRIVE, I. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl 1, p. 47-67, 2011. On-line version ISSN 1981-7746.

EDITORIAL. *Educ. Soc*., Campinas, v. 32, n. 116, p. 611-616, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
FERNANDES, C. A. *Análise do discurso:* reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FONSECA, C. S. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FOUCAULT, M. (1980). *História da sexualidade:* a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1980. v.1.

FREITAS, Luciana Maria Almeida. *Da fábrica à sala de aula:* vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GAMA, P. S. *O Colégio Técnico da UFRRJ e o Ensino Profissionalizante:* 1973 a 1988. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ, Teresópolis, RJ, 2005.

GUATTARI,F.; ROLNIK, S. *Micropolítica:* cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes.

GUÉRIN, F. et al.*Compreender o trabalho para transformá-lo:* a prática da ergonomia. São Paulo: Blücher: Fundação Vanzolini, 2001.

GIORGI, M. C. *Da escola técnica à universidade tecnológica:* o lugar da educação de nível médio no Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2012.

IGLESIAS, F. *A Revolução Industrial.* 1. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem.* 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LACOSTE, M. Paroles, activité, situation*.* In: BOUTET, J. *Paroles au travail.* Paris, L'Harmattan, 1995.

LOPES, A. R. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.33-52, jul/dez 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F.de. *Teorias de Currículo*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1.

LOURAU, R. *A análise institucional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências da análise do discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Análise de textos de comunicação.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
MAZIÈRE, F. *A análise do discurso:* histórias e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MENDES E SILVA, M. A. S. Sobre a análise do discurso. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 4, n. 1, 2005.

MIRANDA, L.; SOARES, L. Produzir subjetividades: o que significa? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 2, p. 408-424, 2. sem. 2009.

Disponível em: <HTTP://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a10.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MUNIZ-OLIVEIRA, S.; BARRICELLI, E. Homenagem à Anna Rachel Machado: a linha de pesquisa Linguagem e Trabalho a partir da visão dos grupos ALTER e ATELIER. *Revista L@el em (Dis-)curso*, v. 5, 2012.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In*:* MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v.2, p. 102-142.

NOUROUDINE, A. *Linguagem:* dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. Linguagem e t*rabalho:* construções de objetos de análise no Brasil e na França*.* São Paulo: Cortez, 2002.

ODDONE, I. et al. Ambiente de trabalho*:* a luta dos trabalhadores pela saúde. São Paulo: Hucitec, 1986. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v.38. n.128, jul./dec. 2013. Print version ISSN 0303-7657.

ORLANDI, E.P. *Análise do discurso:* princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *A linguagem e seu funcionamento:* as formas do discurso*.* Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy*. Introdução às ciências da linguagem:* discurso e textualidade. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

OTRANTO, C. R. *A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a construção da sua autonomia*. Tese (Doutorado em Ciências) - UFRRJ, Seropédica, RJ, 2003.

_____. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *Revista RETTA*, PPGEA/UFRRJ, ano 1, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010.

PAMPLONA, R. M. *As relações entre o estado e a escola:* um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil*.* Dissertação (Mestrado) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; ÇHAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso:* uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: EDUCAMP, 1990. p. 311-319.

_____. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes Editores, 1995.
PINTO, José M. O ensino médio. In: OLIVEIRA, R. P.; Adrião, T. (Org.). *Organização do ensino no Brasil:* níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

ROCHA, D. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014.

_____; DAHER, M. D. C. F. G; SANT'ANNA, V. L. A. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. Linguagem e t*rabalho: construções de objetos de análise no Brasil e na França.* São Paulo: Cortez, 2002.

_____; DEUSDARÁ, B. Argumentos para uma abordagem discursiva das práticas de linguagem no trabalho*. Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p.297-305, jul./set. 2014.

ROCHA, M. L. da. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia ciência e profissão*, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

RODRIGUES, D. L. I. *A autoconfrontação simples e a instrução ao sósia*: entre diferenças e semelhanças. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo, 2010.

SANT'ANNA, V. L. A. *Mercosul em notícia:* uma abordagem discursiva do mundo do trabalho. Tese (Doutorado) - PUC-SP, São Paulo, 2000.

_____. Práticas discursivas delimitadoras de conteúdos: estudo de ementas da formação profissional de professor de línguas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 317-325, jul./set. 2014.

SANT'ANNA, V. L. A.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. Trabalho e prescrição: aproximações ao problema a partir dos estudos da linguagem. Matraga, Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, p. 77-99, jan./jun. 2007.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. *Trabalho e ergologia:* conversas sobre a atividade humana. Niterói: Editora da UFF, 2010.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? *Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, p. 35-48, jan./abr. 2010. On-line version ISSN 0100-3143.

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011. On-line version ISSN 1981-7746.

SCHWARTZ, Y. Concepções da formação profissional e dupla antecipação. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 22, n 2, p. 17-33, set./dez. 2013.

SILVA, E. F. da et al. O Trabalho na Escola. In: BRITO, J., NEVES, M. Y. & ATHAYDE, M. (Org.). *Caderno de Textos*: Programa de Form*ação* em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

SOUZA E SILVA, M.C.; FAÏTA, D. *Linguagem e Trabalho:* construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

PORPHIRIO, V. M. T. T.. *O Colégio Técnico da Universidade Rural e a produção da qualidade de ensino:* investigando características institucionais e familiares. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,, 2008.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR*, Campinas, SP, n. esp, p. 93-113, ago. 2010. ISSN 1676-2584.

VIEGAS, M. F. Históricos e conceitos da ergologia, entrevista com Yves Schwartz. *Reflexão e Ação*, v. 21, n. 1, 2013.

WISNER, A. Diagnosis in Ergonomics or the Choice of Operating Models in Field Research. *Ergonomics*, v. 15, n. 6, p. 601-620.

_____. Le diagnostic en ergonomie ou le choix des modèles opérant en situation réelle de travail. In: _____. *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse: Octarès, 1995. p. 79-102.

ANEXO A - Entrevistas

- Entrevista 1

Essa entrevista foi realizada no Campo Agroscológico no CTUR. Por isso, o professor faz referências ao lugar em que estávamos.

- Qual é a sua formação? Onde foi? Em quando tempo se deu?

Bom, eu sou zootecnista. Formado aqui na Rural. É... formei em 1974. Então já tem quase um século, né?.

- **Houve algum tipo de formação de professor para lecionar no Ensino Técnico?**

Sim. Eu fiz a parte pedagógica lá na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Então você foi preparado para vir e ensinar numa Escola Técnica?

É porque você não pode... eu trabalhava no MEC, lá na CoAGRA, Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário. Então para você ser professor do ensino médio você teria que ter essa formação pedagógica e eu fiz isso em 1981.

- Como professor do Ensino Técnico, quais as experiências que foram bem sucedidas e quais as não foram na sua opinião?

Tudo o que eu fiz... pra mim é eu sempre tive muita experiência com trabalhar com.... desde criança, né?. Então, é... dar aula para o ensino médio foi uma experiência que eu não tinha. Eu sempre trabalhei, fui preparado na minha época pra poder é trabalhar, né, para empresa, fazer esse tipo de trabalho. Então eu vim dar aula com muita experiência técnica e usando... mas não tinha experiência de sala de aula, tá? Então, depois que eu fiz o mestrado, eu acho que eu me qualifiquei o suficiente é pois eu pus em prática toda a parte pedagógica, né? Fiz a

minha dissertação de mestrado aquela... é voltada para o ensino médio, né, que foi é... sobre os muares, né, escrevi o livro, né, coloquei o site sobre os muares na internet. Então isso me facilitou muito a minha vida, né, então tudo o que eu faço hoje é em decorrência disto. E antes, é do mestrado eu dava umas aulas que hoje eu considero que as minhas aulas eram muito ruins, muito ruins, né, O mestrado me ajudou muito, é, neste trabalho de, não no relacionamento com os alunos que sempre foi muito bom, eu sempre gostei, respeitei os alunos, mas eu vi que eu podia fazer muito mais coisas, eu dava muita coisa teórica. Então eu passei a trabalhar mais com pensando no amanhã. Então pra mim foi uma experiência ruim que eu tive, eu acho que eu era, não era um bom profissional, eu melhorei muito, eu acho que eu melhorei muito. Hoje eu não sou grande coisa, mas eu acho que eu melhorei em relação a isso, tá. Então são as experiências ruins. Agora, tem a parte que a gente, às vezes você tem alguns problemas né, como relacionamento com A ou B, mas isso faz parte da vida em qualquer lugar da vida faz.

- Você trabalha em quais segmentos aqui da escola? (Técnico, Médio, ou em ambos)

No Ctur, além de dar aulas da disciplina Grandes Animais, eu sou responsável pela parte administrativa do Posto de Vendas do Ctur, que é a Unidade Didática e Pesquisa e Comercialização, né, é o nosso posto de vendas. Sou responsável também é pelo... todo esse laboratório a céu aberto que é o Campo Agrostológico, né, com as forrageiras. É, e também com a manutenção e organização da fábrica de ração, tá, para manter aquilo funcionando num nível lá para não estragar todos os ingredientes, então eu sou responsável por esses três setores. E além daquilo que eu brinco e chamo aquilo lá de “Favela Bairro”, é um galpão lá que nós trabalhamos ensinando os meninos a utilizar moirões, né, de

eucalipto, de bambu é... revestido com garrafa pet que é um trabalho também inédito aqui no Brasil, com bambu já existia, mas com moirões de eucalipto é a primeira vez que nós fizemos e levamos isso ao conhecimento da EMATER, a EMATER não conhecia e a universidade Rural também não conhecia. Então, são atividades que eu preciso estar aqui, isso por questões próprias, ninguém me pede isso, mas eu venho aos sábados, alguns domingos, todos os feriados, Natal, Semana Santa, Carnaval, então eu tenho que vir aqui nas minhas, parte das minhas férias eu fico aqui porque são coisas que eu mexo com ser vivo eu preciso estar aqui senão isso vai acabar. Então, essas coisas e outra coisa é porque eu sou DE, né, então eu acho que posso ajudar, então eu estou ajudando, enquanto eu puder ajudar eu vou ajudar.

- Como você caracteriza sua disciplina em relação ao trabalho desenvolvido no Ensino Médio e no Ensino Técnico?

Bom isso aí ... é voltando lá na minha dissertação de mestrado. Eu falei sobre muares tema pedagógico para o ensino, tema transversal para o ensino médio e ensino técnico, ou agropecuária. Então todo a disciplina que existe em qualquer universidade ela está relacionada com os muares. Se você olhar a física a tração de uma física, aquele negócio que vem lá no livro “um corpo sai do ponto A para o ponto B, esse automóvel” isso poderia ser feito com a carroça e com o animal. Matemática, genética, história, geografia, biologia, qualquer disciplina, né, a literatura, a parte da língua portuguesa, já começo com Carlos Drummond de Andrade falando sobre a mulinha e termino com Mário de Sá Carneiro, inclusive uma ex professora nossa levou, fizemos esse trabalho juntos lá para o IFET de Santa Catarina e tiramos o primeiro lugar na parte pedagógica com meu livro. Porque se vai fazer uma resenha, se vai fazer um resumo por que quê tem que ser só livro de

literatura e não pode ser um livro técnico? É a mesma coisa, o princípio é o mesmo. A professora se dispôs a fazer isso e nós tiramos o primeiro lugar e ganhamos o primeiro prêmio com isso. Então qualquer disciplina do ensino médio, que as pessoas queiram fazer um trabalho interdisciplinar, poderiam fazer comigo. Mas é difícil porque é o (nome dele), tá, o grande problema sou eu porque eu tenho esse temperamento de falar o que eu penso e às vezes eu sei que eu me excedo , mas os alunos não tem culpa disso. Às vezes eu me excedo por causa da preguiça de alguns colegas da má vontade de fazer as coisas, tá, mas, qualquer disciplina eu trabalho com o professor (nome do professor), com a professora (nome da professora) , trabalhava com a língua portuguesa, né, com a matemática, trabalhei com o professor (nome do professor), com a professora (nome da professora) com trabalho de alimentação. Então dá para trabalhar com todo mundo, agora o problema é o (nome do professor), é porque o (nome do professor) é muito sincero e (nome dele) fala as coisas que as pessoas não gostam de ouvir, aí dá ruim.

- Em sua opinião, qual é o papel do Ensino Médio na escola em relação aos cursos técnicos? Há relação de importância entre os cursos? Você já ouviu esse tipo de comentário?

Ô, Cris, eu acho que ninguém aprende matemática ou alguma coisa sem saber língua portuguesa saber interpretação, então eu acho que é uma coisa que se completa. Agora, meu olhar, eu não olho o aluno, eu não preparo o aluno para o vestibular eu preparo o aluno para ser técnico em agropecuária e a grande maioria dos nossos colegas do ensino médio, tem as suas exceções, é claro, estão pensando no vestibular, tá. E isso aqui é uma escola técnica e as pessoas ficam reclamando que a lâmpada não funciona, que o quadro não sei o quê,

mas nós não tentamos trabalhar fazer a interdisciplinaridade, a transdiciplinaridade, tá, é difícil, o pessoal tá focando o número para o vestibular. E eu como técnico, como zootecnista, eu não posso ver assim, eu tenho que mostrar aos alunos a parte técnica. Sei que precisa do ensino médio, tem que ter, mas acho o pessoal do ensino médio tinha que trabalhar mais conosco, mas o negócio é a academia, é quer ter um aluno cem por cento que saiba matemática, que saiba física não é isso, tem que preparar o cidadão e as vezes tem um grupo grande nosso que só enxerga a academia, lá a universidade e esquece que isso aqui é fundamental, esquece de trabalhar com a gente. Então esse olhar eu tenho. Claro que tem as exceções, né, vários professores aqui da língua portuguesa me ajudaram com correção do meu material técnico, eu não escrevo nada, às vezes passo ... várias vezes a (nome da professora), a (nome da professora) me ajudaram. Então eu acho que dá para integrar. Agora, o caso do meu livro que eu escrevi sobre os equídeos é de lamentar que o pessoal da língua portuguesa, já pedi, mas é um negócio tão difícil “não dá, eu tenho que dar o conteúdo, não sei”, mas o conteúdo é o mesmo. Mas por que quê tem que falar sobre Machado de Assis e não pode falar sobre, o conteúdo é, determinadas coisas a língua portuguesa podia ser ensinada também, voltada a fazer essa interdisciplinaridade, então a matemática, a física, né, então eu acho que a dificuldade que eu acho é isso que o olhar tá mais para a academia.

- E quais as regras que a instituição oferece para o seu trabalho? Há regras e se não, você criou as suas?

Não é bem... não tem regras, né. Eu acho que eu já passei por experiências né, ruins aqui, de administrações passadas que não podia

fazer nada pra mim. Tudo que fazia, tudo o que era pra mim não podia, tinha dificuldade, né. É mas eu acho que o problema não sou eu o “tal pra mim” eu acho que nós tínhamos que pensar nos alunos, quando eu peço alguma coisa, eu não peço pra mim. Eu não preciso disso aqui. Vou te dar um exemplo que aconteceu e isso eu falei em conselho, muitas coisas que eu falo em conselho eu não posso falar dentro de sala de aula. Eu pedi tinta para pintar essas plaquinhas aqui amarela. Então eu pedi duas latinhas de tinta desse tamanhozinho e o diretor teve o desplante de falar comigo que não achou a tinta para comprar, aí eu chamei ele de mentiroso na frente do conselho e criou um mal estar danado. “Você está me chamando de mentiroso?” Falei: “Estou chamando você de mentiroso. Eu fiz um levantamento lá em Itaguaí, estou com a notinha e quanto é que custa. Ou você acha que eu ia pintar minha casa de amarelo com tinta óleo. Não ia. E você falar que não tinha, que no 49 (Km 49) e em Itaguaí não tinha. Isso é mentira” Então ficou aquele mal estar. Entendeu? Então são coisas que as pessoas faziam para não aparecer, puro problema ortopédico que você faz. Hoje não. O pessoal fala que é por causa da minha amizade com o (nome do professor). Minha amizade com o (nome do professor) é de quarenta anos atrás, mas o que a gente pede, qualquer professor em qualquer área que pede, ainda mais o que gasto aqui, que é material... insumo, coisas pequenas mínimas. Tudo o que a gente pede que é para o ensino, ele faz, como faz para hospedagem, faz lá para o ensino médio. Agora tem coisa que não depende dele e a gente está cansado de explicar isso no conselho que depende lá da universidade, da administração central. Então eu não vejo que tem nada aqui que me atrapalha, que não tem regras. Eu procuro, toco meu ritmo, né. Agora o meu ritmo é chegar aqui seis e meia, quinze para as sete e vir todo dia e

procurar coisa para fazer, quando não há coisa para fazer eu procuro para fazer.

- Você se sente confortável em seguir as orientações que a instituição passa para o professor?

Todas, porque eu assisto todos os conselhos todas as reuniões apesar de não gostar de determinados, algumas falas dos nossos colegas, né. Tem uns que eu não suporto e já falei isso pra eles. Eles sabem que eu não gosto deles, porque eles são mentirosos, são, falam coisas que não são verdades. Então, esse pessoal tem um grupo grande, uns trinta, que eu não dou nem bom dia nem boa tarde. Eles já sabem porque eu já falei isso em conselho. Não gosto deles, não é porque eles não gostam de mim, é porque eles são preguiçosos, né. Poderiam fazer mais pela escola como muitos fazem. Então, principalmente os novatos, né, que já chegam aqui pensando em ir embora, né. Trabalham fora. Eu sei que tem alguns que dão aula fora, mas são DE (Dedicação Exclusiva) aqui dentro. Então são essas coisas que eu não aceito, vou morrer pobre, porque o meu salário, que eu ganho sustento a minha família com isso aqui. Então são coisas assim que eu não aceito, não acho que isso é honesto. Mas não tem regra para seguir. Eu sigo o que é certo e o que é errado. Cumpro o regimento e sigo o regimento. Então e é por isso que eu sou chamado de chato, né. Nunca me candidatei a nada, porque não dá para seguir o regimento, não ia dar certo, ia dar ruim.

- Em relação à essas regras estabelecidas até mesmo por você mesmo, essa questão do horário de chegar, o que você considera que não é bom para sua disciplina especificamente em relação ao curso todo de agroecologia?

O que eu acho ruim, Cris, e eu já falei isso várias vezes é que esses garotos chegam para mim no terceiro ano totalmente despreparados. Isso aqui, o que nós estamos fazendo aqui hoje, era para ser visto desde o primeiro ano, né. A diferença, por exemplo, de Grandes Animais para Médios Animais é só o tamanho dos animais. O resto é igual. São ruminantes. A mesma coisa. Então as pessoas se preocupam muito é... em fisiologia da digestão e da reprodução e fica dando uns negócios que os alunos não vão usar, isso é para a academia. O aluno precisa, o técnico precisa saber coisas para ele poder ensinar para o produtor. Então essa é a grande diferença, né. Que eu sempre brinco com eles, só tem uma espécie de animal que reproduz com fome: pobre. Não tem um animal no mundo que reproduza adequadamente,né. A cria vai nascer, vai engordar, a vaca vai dar leite, até o morcego que é mamífero e a baleia tem que ter leite. Mas se não tiver alimentação você não tem zootecnia. E isso não é visto, entendeu? Então os alunos chegam muito fracos para mim. Já falei, sentei, conversei com testemunha e tudo pra gente fazer planejamento juntos, mas na hora não faz. Ele só dá aquilo que gosta e aquilo que sabe, né. Já pensou saber o nome disso tudo aqui e saber trabalhar, porque dá trabalho, né. Ou então dá essas aulas, que me dá, que eu fico horrorizado, né. Eu vejo isso no Ensino Médio e no Ensino Técnico professor lendo transparência para o aluno. Dá essa porcaria para ele ler em casa. Agora, para você não usar isso, porque hoje, antigamente era aquele cachacinha (mimiógrafo), agora tem aquele retroprojetor, agora tem o datashow. As pessoas ficam passando o PowerPoint, lendo aquilo para o aluno. Eu não concordo. Eu acho que slides são tópicos, mas você tem que saber o conteúdo. Como eu vejo professor com o livro na mão copiando coisa, passando no quadro. Eu acho isso o fim do mundo. Isso é do meu tempo, né, o professor tá lá com o livro copiando do quadro. Meu Deus, tira *Xerox* e dá para o aluno

ler em casa. Então são essas coisas, entendeu, querida... que eu vou pegando nojo desse pessoal. Isso chama-se aula? Ficar sentado lendo para o aluno e o aluno dormindo. Se eu entender que o aluno que o aluno tá dormindo porque minha aula tá ruim, vai ser uma maravilha. Que como é que você vai deixar, o aluno tem que pedir licença para entrar, tem que pedir licença pra sair. “Professor, posso ir ao banheiro?” Meu Deus, os alunos estão entrando para a universidade. Então no primeiro dia eu acabo com isso, não me peça licença para entrar nem para sair. Entra e sai a vontade. Porque se a minha aula não está boa, deixa ele sair gente. Fica o aluno lá: “Professor?” “O que que é?” “Posso ir ao banheiro?” Que coisa ridícula, uma moça, um rapaz me pedir para ir ao banheiro. Eu acho isso humilhante, né. Então eu não aceito esse tipo de ensino, porque isso tem mais de duzentos anos e é seguido. Tem que aprender a sentar, mas o filho em casa senta de qualquer jeito e come de qualquer jeito e você tem que... né. Umas coisas formais que... eu não aceito isso, entendeu? Aí eu falo isso... Ah porque o aluno chega atrasado eu vejo... cansamos de falar isso em conselho que não pode porque tem que avaliar. Mas a LDB fala que o aluno pode ter 25% de faltas. Então não precisa assistir minha aula, ainda mais se for uma aula ruim. Por que ele tem que assistir aula se a LDB que é maior... então são essas coisas que eu não gosto. Eu sigo o que está escrito, se não está escrito eu não cumpro. Aí eu sou o chato. Eu sei que eu sou chato porque eu faço as coisas certas. Então eu fico meio de deslocado. Você não me vê na sala dos professores, só entro para pegar... lá no armário, vou lá e saio correndo, não entro ali, porque eu não me sinto bem ali. É muita gente que não serve. Eu não tenho perfil para ser... conversar comigo para ser meu amigo, eu não gosto desse tipo de gente, entendeu?

- Qual são as contribuições da sua disciplina, em relação à formação do aluno enquanto cidadão e enquanto técnico em Agroecologia?

É... Não quero colocar o torresmo na minha empada, a minha empada no torresmo, mas eu acho que aqui a gente conversa de tudo, eu acho que em termos para trabalhar com essas crianças, você sempre tem.. eu sempre estou com a minha família junto com eles, né. É... a minha mulher vem aqui. Não é eu falar da minha mulher e depois estar cantando as meninas aqui dentro, assediando as meninas que é um negócio horroroso e tem aqui dentro e a gente sabe que tem, né. Então eu acho que eu, a gente mostra para eles a realidade o que que eles vão encontrar lá fora, mas com experiência própria. Porque eu cheguei aqui eu tinha quarenta e poucos anos, estou com sessenta e nove, nunca fiz piadinha. Quando eu converso com uma moça, eu converso com ela na frente dos pais dela, do namorado, do noivo, a mesma coisa da mesma forma que eu respeito meus colegas aqui no CTUR, e eu não vejo, não entra na minha cabeça, eu desde quarenta anos até agora já bem mais velho fiar jogando gracinha para menina de dezesseis, dezoito anos. Meu Deus do céu, eu acho isso triste. Aí quando eu vejo isso, Cris, né, como já vi colegas nossos aqui é... cantando professoras. Só que a professora botou ele no devido lugar e esse pessoal está sempre fazendo isso com as meninas. Eu acho isso dum... não dá. Eu acho que você tem que ter intimidade, brincar dentro de um limite. Mas você não pode chegar muito perto de limite. Você tem que respeitar as pessoas. Mas eu faço isso desde criança, tá. Não é agora que eu estou bem mais velho que eu vou, né. “Ah, coisa de velho”. Eu não faço isso porque eu acho então essas coisas, né. Já vi vários alunos aqui voltarem aqui e falar ‘”Professor, aprendi muito com você” e entrar no Facebook e a pessoa escrever textos que levam lições até hoje de coisas que a gente,

porque eu acho que se eu quero para minha família, eu tenho... eu não posso ficar brincando, ficar aqui olhando bunda de menina, peitinho de menina. Esse negócio na minha cabeça não dá, Cris. Então são coisas que eu estou falando sendo sincero. Não é porque eu... não sou santo, nunca fui santo, pelo contrário, era um tremendo vadio, mas aqui no CTUR, depois que eu tenho a (nome da esposa) tem uns quase quarenta anos, mudei minha vida. Agora pra que quê eu vou ficar aqui dando em cima de colega, de aluno. Eu acho esse negócio que eu não concordo com isso. Eu acho que esse pessoal tinha, não podia estar dano aula mais, tinha que, a bem do serviço público. Então, tem uns colegas aqui que são muito nojentos, né. Nojentos em termos de profissionais e de pessoas. Esse pessoal não pode passar. É.. esse ano mesmo, vários testemunhos de alunos, alunas aqui sendo assediadas por professor que vieram do primeiro, segundo ano. Umas coisas nojentas, entendeu. Então vocês deveriam denunciar para ir embora, abrir processo e sair daqui. Então tá aí, passam pela crise da meia idade. Ah meu Deus do céu! Cris, não funciona, entendeu?

- Em relação ao curso como um todo, o que você consideraria como supérfluo e o que você poderia considerar como relevante?

Eu acho que nós temos vários professores aqui dando conteúdo do jeito que aprendeu na academia. Aquilo que ele gosta, ele dá. Ele não tem, não trabalharia em empresa rural nenhuma, porque são fracos. Eu vou citar profissionais que eu admiro e respeito, o (nome do professor) que tem experiência, homem de caráter, homem íntegro, mais ou menos iguais aos meus em termos de temperamento, né, mas é uma pessoa íntegra, entendeu? E tem outros que são fracos profissionalmente que eu não vou citar o nome mas que você está cansada de saber, são ruins profissionalmente. Se sair daqui não trabalham em lugar nenhum. Pode

ser em outra profissão, mas dando a disciplina que dá são horríveis, né. Aí você tem que admirar um (nome do professor), uma (nome da professora), né, que são pessoas que têm experiência. Agora, têm uns aí, no primeiro, segundo ano, muito ruins profissionalmente e moralmente são muito ruins. Eu não preciso falar nomes porque você está cansada de saber quem são. Então esse tipo de gente, Cris não dá. Eu acho que eu posso ter um relacionamento brincar, igual eu brinco com você, brinco com as pessoas, mas jamais eu vou falar uma gracinha com... não faço isso porque não é do meu perfil. Eu não faço isso com ninguém. Minha mulher estuda fora, fez vários cursos de nível superior, estuda inglês fora, não me preocupo com isso, ela vem pra cá, ela sabe que eu estou aqui com os alunos, né. Não tem essa preocupação comigo, porque eu sou o que sou e isso incomoda muita gente e isso incomoda, dá um problema ortopédico fantástico. Então coisas que eu gostaria de ver mudada dentro da educação, a gente luta com muita dificuldade de instalações, mas é serviço público, gente. Isso aqui é uma maravilha em termos de... os nossos alunos, os nossos professores todos têm oportunidade de fazer mestrado, doutorado, né, de melhorar, se qualificar e tem uns que fizeram doutorado e dão as mesmas aulas que dão aqui que aprenderam na academia, as mesmas coisas que aquele professorzinho que dava lá, aquelas aulinhas dá a mesma coisa, tá. Tem pessoas aqui muito corretas aqui moralmente, mas como professores são muito ruins, muitos ruins. Quer ver, essa menina aqui tá aí com aquele carrinho cheio de bosta ali, mas devia estar fazendo isso desde o primeiro ano, mas no primeiro ano não fazem, chegam aqui atrofiados eles tem... com vergonha de fazer. Hoje eles entendem o que que é essa planta pra que quê é essa planta, para que serve, como é que funciona o mundo, sem isso aqui não teria vida, então faz com maior gosto. Nós estamos tirando um monte de mato aqui

para você ter uma ideia está jogando tudo ali aquilo. Aquilo ali a partir de agosto nós vamos fazer um sistema de compostagem que vai transformar tudo em adubo. Esse adubo volta pra cá. Então isso tem princípio, meio e fim. Mas isso era para ser pensado no primeiro ano, Cris, e não faz. Aí quer que a (nome da professora) ou a (nome da professora) fazia que eles façam tudo, não dá tempo. Tem que fazer junto com eles, então tem que pegar isso aqui e mostrar esse material e entregar para a (nome da professora), fazer junto lá com ela, mas não pode. Então são essas coisas que porque cada um fica dentro da sua caixinha lá, né, dando umas aulas, umas besteiras que se é.... o produtor não quer saber quais são as raças de leite que existe, tá, e o que você faz com essa raça? Ah isso eu não sei não, mas sei todas elas, né. Então eu dou lá umas oitenta raças, então eles têm que saber se aquela raça se ela vai adaptar no sul, se ela vai adaptar aqui, se vai fazer os cruzamentos. Aí, vamos falar sobre o novilho precoce e subprecoce, tá, faz parte da bovino cultura de corte. Mas eu tenho que falar em cota Hilton[36], o que que é Cota Hilton para você que é de fora, Cota Hilton é uma cota que a cadeia de hotéis Hilton, começou na Inglaterra, ela tem, ela só pega a carne de primeira do trem posterior, da parte traseira do boi, desossada, limpinha manda para lá. Nós temos uma cota de dez mil toneladas, nós só conseguimos não conseguimos chegar a cinco. Por quê? Porque tem que ter rastreamento, para ter rastreamento tem que saber o dia que o bicho nasceu, a hora, quem é a mãe, quem é o pai, se ele é... acompanha, se chegou no peso de quatorze a dezoito meses com aquela quantidade de arroba. Isso tudo

[36] A cota Hilton é constituída de cortes especiais do quarto traseiro, de novilhos precoces, e seu preço no mercado internacional geralmente é mais alto do que a carne em geral. A cota anual, de 65.250 toneladas, é fixa, e a ela somente têm acesso os países credenciados: Argentina, Austrália, Brasil, Uruguai, Nova Zelândia, Estados Unidos e Canadá e Paraguai. A cota possui uma taxa de importação de 20% ad valorem. A tarifa extra cota é de 12,8% mais 303,4 euros por 100 quilos de carne. A cota brasileira é de 10 mil toneladas anuais. (http://www.abiec.com.br/8_faqs.asp#2 Acesso em 31.7.2014)

faz parte, mas tem que começar por aqui para chegar na cota Hilton. Agora, por que que não isso em todas as disciplinas? As pessoas não estudam, Cris. Aí fica dando lá, fisiologia do rúmen, fisiologia do oviduto da galinha, quer dizer o que que o aluno vai fazer com isso? Então, são coisas que... não sabe qual é o mercado o que que tá lá fora e a população o que que está ocorrendo, bom você vai lá na minha página da internet, no meu site, tem a cotação do dia, tá online pela BMF. Então você quer saber o preço do leite, o preço da arroba tá lá. Todo dia, a cotação do dólar, da libra, do euro, tá tudo lá. Então... mas não, só pensa negocinho. Os alunos não fazem nada, tá uma imundície isso aí fora. Aí eu falo isso, ficam *P da vida, né. Agora a (nome da professora) tá fazendo, resolveu fazer, tá limpando ali aquilo ali era um mato que você não enxergava. Por que que aqui é tudo organizado? Porque eles fazem, mas agora tem que saber porquê que tá fazendo não é mão bara ... eu brinco com eles tem que saber o porquê vocês estão fazendo. Não é fazer por fazer e isso incomoda , incomoda as pessoas. Ah porque a lâmpada não está funcionando, porque a maçaneta da porta não abre, ah *PQP, Cris, são uns negócios que não tem nada ... agora, pedir estrutura, né. Agora para fazer uma coisa,né... “ah eu só posso chegar oito horas, eu só posso chegar as nove, três horas eu tenho que ir embora”, não vai conversar comigo, não vai, né. Não vai. **Querido, obrigada!**

Entrevista 2

- Qual é a sua formação? Onde foi? Em quanto tempo se deu?

Ah tá. Eu sou economista doméstica. Formei na Rural. Eu tenho mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos, também na Rural. Foi

no período de quatro anos, eu me formei fui de 1988 a 1992, no mestrado dois anos, 2002 a 2004.

- **Houve algum tipo de formação de professor para lecionar no Ensino Técnico?**
De hospedagem?

De hospedagem.
Não.

Então você foi não aprendeu nada que pudesse levar para Escola?
Não. Nada. Quando eu vim porque eu trabalhava com , trabalhava com o curso de agropecuária em Rondônia, eu vim de Rondônia redistribuída, então quando eu cheguei aqui, hospedagem eu só conhecia o nome. Quando eu vim era hotelaria**.**

Ah tá entendi, então e por que você acha que isso aconteceu? Por que você não teve essa formação para o Ensino Técnico?
Porque no CTUR, tinha o curso de Economia Doméstica. Quando houve a transição, eu não estava aqui. As pessoas que estavam elas receberam treinamento, eu não porque eu vim depois. Então quando, como eu vim redistribuída eu já peguei o que estava precisando. Aí eu me encaixei no que tinha a ver com o meu curso que era na área de segurança alimentar. Eu já trabalhava com produção de produtos agrícolas. Então, encaixou.

- Como professor do Ensino Técnico, quais as experiências que foram bem sucedidas e quais as não foram na sua opinião?

Assim, como professora, eu acho que as experiências foram muito boas. De modo geral, eu me dei bem, né, na parte de eventos, organização de eventos. É na parte de segurança alimentar, eu acho que poderia ter mais um entrosamento entre os professores do curso, né, nesta questão de repetir conteúdos porque tem as aulas práticas, né, que acaba chocando o mesmo conteúdo. Mas quanto a isso foi tranquilo. A parte pior que eu acho é a de Segurança no trabalho porque ela poderia ser encaixada como conteúdo das disciplinas que é a parte que foi mais difícil que eu tive mais dificuldade.

E você acha que a sua falta de experiência levou você a cometer muitos erros?

Não. Porque eu não tinha experiência na Hospedagem, mas eu já trazia uma experiência na, com aula prática, com outros cursos técnicos. Então assim, a estrutura basicamente é a mesma, né, então assim, eu só tive que adaptar eu só tive que estudar mais um pouco e adaptar o conteúdo, porque a experiência eu trazia.

- Você trabalha em quais segmentos aqui da escola? (Técnico, Médio, ou em ambos)

Hoje { } eu sou professora, né, de Segurança no Trabalho, Segurança Alimentar e Organização de Eventos, Cerimonial e Protocolo. Além de mil e uma outras atividades que eu também desempenho, porque eu acabo me envolvendo porque gosto, né. É assim, eu me envolvo, elas não são minhas, eu estou lá porque acaba virando assim. Eu faço, acabo, às vezes, fazendo o trabalho do outro, não porque... é porque falta e eu acabo fazendo, né, tem... é por isso.

- Como você caracteriza sua disciplina em relação ao trabalho desenvolvido no Ensino Médio e no Ensino Técnico?

Ah eu tenho... eu acho que... é assim, como... papel do técnico com ensino médio, eu acho que tem toda uma relação que quando você trabalha com alimentos, o alimento está envolvido em qualquer situação. Segurança alimentar ela faz parte da vida, né, pode ser no ensino técnico, pode ser no Ensino médio, eu acho que é uma experiência que ele vai o Técnico vai levar para qualquer lugar, em qualquer atividade que ele for desenvolver, ele pode estar aplicando essas técnicas, né. E assim, organização de eventos também, a vida ela é um evento, né, você, em todas as situações que você está, se você vai receber uma pessoa torna-se um evento. Então assim eu acho que a ligação é bem direta e a segurança no trabalho ela também, é outra disciplina que ela converge, tá ali, tá junto, você caminha junto. É o sentar, é o sentar direito que é para não ficar com problema de coluna, é o trabalhar com condições ideais é tudo que também está no ensino médio e que pode ser aplicado eles podem levar pra vida deles. Eu acho que no ensino médio e pra vida. Todas as disciplinas que eu dou, eu acho que tem uma ligação direta embora muitas vezes a gente não acentue nessa parte. Ah faz, você vai utilizar assim. A ligação direta tem sim.

- Em sua opinião, qual é o papel do Ensino Médio na escola em relação aos cursos técnicos? Há relação de importância entre os cursos?Você já ouviu esse tipo de comentário?

Que o aluno faz?

É.

Tem. Tem sim... não adianta dizer que não tem, muitas vezes.... por que assim, alguns alunos eles vão pro Ensino Técnico por conta da vontade

de fazer aquele curso. Agora outros vão porque os pais querem**,** outros vão porque é mais fácil, ele conseguiu uma vaga no médio, mas assim, os alunos que querem cursar uma faculdade eles valorizam muito mais o Ensino médio. Nesse... Não que eles não gostem do Técnico, não que eles não vejam a importância do Técnico, eles veem, mas como eles visam... é... vestibular, eles estão buscando uma profissão, as vezes eles vão até seguir a profissão do técnico que estão fazendo, mas assim eles priorizam o Ensino Médio, porque é o que é cobrado lá na frente, você só faz uma faculdade se tiver o Ensino Médio. Então assim, é automático, né, essa, essa, essa visão, é automático, se precisa, necessita, ele tem que ter o médio, se ele não tiver. Então obrigatoriamente ele tem que dar prioridade ao médio.

- Agora, quais as regras que a instituição oferece para o seu trabalho? Você tem regras para cumprir?

Tenho. { } Tem, mas assim, quando você pensa assim, tá uma cobrança, tá ali tá o pessoal te cercando, tá alguém observando o que você está fazendo? Não. É eu acredito que merecia mais essa atenção, essa valorização, porque às vezes faz e fica assim no vácuo. Eu acho que deixa muito a desejar essa parte da cobrança. Não cobrar para você fazer por cobrar, você faz do jeito que você quiser. Eu acredito que se houvesse uma interação entre as disciplinas, entre o Ensino Médio com o Técnico melhoraria muito mais, assim tem muita coisa que pode ser trabalhada junto o médio com o técnico. Até numa visita técnica, você pode juntar todo mundo. E assim todo mundo é muito individual, cada um por conta do seu.

Você criou as suas regras? Além das regras da escola, você criou as suas regras para as suas disciplinas?

Claro. Se eu não criasse, eu não teria condição de desenvolver, até porque de início eu tive muita dificuldade, assim, até pra me adaptar assim como eu falei a disciplina de segurança no Trabalho é lei. Então ela é muito difícil do aluno gostar, é muito difícil você prender o aluno. E como eu tinha dificuldade, era mais difícil ainda, né. Os alunos penaram comigo e eu também penei com eles. A gente foi aprendendo junto. Aí hoje não, hoje eu já criei a regra, como aplicar eu já trabalho com o seminário, eles que me apresentam. Ao invés de eu apresentar pra eles, eles que me apresentam pra eles, porque eu acho que o retorno é muito maior. Eu fui criando. Eu fui me adaptando dentro do sistema que a gente tem que se adequar, porque assim no ensino público você não recebe tudo pronto. Se você deixar você não faz, então você tem que se adequar. Faz parte da atividade, né, você tem que se adequar ao sistema. É aquilo que tem, é papel que tem, nós vamos trabalhar com papel. E teve que se adequar sim, me adequei e criei minhas regras e vem dando certo.

- Em relação à essas regras estabelecidas até mesmo por você mesmo, essa questão do horário de chegar, o que você considera que não é bom para sua disciplina especificamente em relação ao curso todo de hospedagem? Tem alguma regra que te atrapalha ou alguma regra que te ajuda? Mas o que que não é bom, que não funciona?

Eu acho que não é bom é essa falta de um guia, assim. A gente precisaria estar se encontrando mais, tá se juntado mais, estar trocando ideias , tá conhecendo o aluno. Às vezes, assim, falta interação professor- professor, né, uma disciplina com a outra. Se houvesse essa troca, eu acredito que melhoraria muito mais na questão, assim da vontade do aluno em participar de não ser uma aula monótona, não ser

aquele conteúdo repetitivo, entendeu, ai às vezes falta porque falta essa direção essa troca.

E por que você acha que essa troca não existe?

Porque falta vontade, falta vontade das pessoas que estão envolvidas no trabalho. Se as pessoas tiverem vontade, as coisas acontecem. Não é falta de cobrança. É aquela coisa que todo mundo cobra, mas ninguém toma atitude, é por isso que não acontece.

- Qual são as contribuições da sua disciplina, em relação à formação do aluno enquanto cidadão e enquanto técnico em Hospedagem?

Oh eu acho que, assim, quando você trabalha com alimento, quando você trabalha com pessoas, né, porque quando você está trabalhando com organização de eventos você está trabalhando com pessoas, você está trabalhando com alimentos, você está contribuindo para a sociedade, porque eles desenvolvem trabalhos em equipe e o trabalho em equipe, ele engrandece. E organização de eventos ele envolve assim tudo que tem num hotel, envolve num evento que você desenvolve, porque você tem que saber é... da parte monetária, como é que eu vou aplicar, com é que eu vou usar aquela quantia, quanto eu tenho e quanto eu posso aplicar e como eu vou aplicar para ser aproveitado, como eu vou fazer para ficar organizado, como eu vou fazer para agradar o meu cliente. Então, tudo isso, ele está inserido na, no desenvolvimento do evento e a parte de segurança alimentar como eu já falei, ela é da vida, faz parte, está na nossa história e assim, o hotel pra ele ser organizado, eles têm que apresentar bons pratos, ele tem que apresentar um equilíbrio nas cores, dentro do que o hóspede pede, né, na questão do hóspede que você quer. Então, assim, pra

sociedade eu acho, pro técnico eu acho que as disciplinas elas engrandecem, né, engrandecem, embora eles só aprendem isso mais tarde que eles acreditam que eles só valorizam lá na frente quando eles saíram enquanto técnico, né, então assim,mas eu acho que é válido e as respostas a gente tem quando o técnico está no mercado quando ele te procura, quando ele quer tirar dúvida quando quer apresentar as coisas que, quando ele vai desenvolver o que ele assistiu e assim, eu acho que é gratificante quando também na prática final, o aluno diz assim, eu nunca achei que era tão difícil desenvolver um evento, né, então eu acho que é por aí.

- Em relação ao curso de hospedagem como um todo, o que você consideraria supérfluo, tipo assim, a gente não precisa disso e o que você poderia considerar como relevante? Por quê?

No curso ... [ ] { } Supérfluo eu acho que assim, a gente tem algumas disciplinas que elas não precisariam. Não é que elas são supérfluas, elas são mal aplicadas, eu acho que são mal aproveitadas. A gente poderia é... organizar melhor o nosso tempo, né. Juntando mais essas disciplinas, elas se transformam em conteúdos e se elas forem bem aplicadas, bem trabalhadas, o aluno vai aproveitar talvez até mais, porque ele desenvolve na prática, ele está mostrando. E se o professor enfatiza aquela situação, o aluno ele vai aproveitar. É muito melhor do que ele passar, fazer um módulo inteiro de uma disciplina. Eu acredito que dentro de outra disciplina, porque torna-se repetitivo, né. Não seria necessário. E assim o que eu vejo dentro do curso que precisa que seria construtivo é de novo aquela questão é do juntar, do conversar, do debater, trocar ideia, é de uma disciplina com a outra, é de um módulo com o outro, é de uma organização que falta. Eu acho que se tivesse uma organização hoje a gente seria, estaria no topo, porque a gente tem

potencial, nós temos profissionais capacitados. Eu acho que todos são capacitados, né, cada um tem as suas limitações, é natural, mas dentro das suas disciplinas, todos se esforçam. Mas todo mundo é muito individualista. Eu acho que falta muito é a união. Se tivesse a união, nós seríamos um curso muito melhor, né, a gente teria muito mais para receber. A gente daria muito mais para esses alunos. Mas aí falta. Eu acho, eu acredito que a união seja a base, né, mas a gente é muito individualista de um modo geral o curso é individualista. Falta esse interesse, essa ligação, esse respeito. Falta muito ainda a ética, eu acho, no nosso curso.

Entrevista 3

- Qual é a sua formação?

Eu fiz Letras pela UFRJ ... a fala da minha formação super atual?

Não, é sua formação... sua história...

E então vou encher minha boca. Fiz Letras pela UFRJ Português espanhol. É entrei no ano 2000. Precisa datas também, não? [É legal, Né? **É tipo assim... é legal saber quanto tempo vc tem de formado]**

Eu saí da faculdade em 2005/2006 já... isso com a licenciatura contada, contando, né?. E aí fiz meu mestrado pela UFRJ numa que eu trabalhei a questão da morfologia com a fonologia, no não no [hesitação] meu mestrado não tinha, não teve nada a ver com o ensino aplicado né das questões da sala de aula e durante o mestrado eu fiz uma especialização na UERJ que é voltada pra leitura né espanhol instrumental e aí eu já estou falando do ano 2008/2009 mais ou menos e aí o meu doutorado eu fiz ah há pouco tempo, há pouco tempo eu sou doutor na verdade terminei meu doutorado em março e então assim desde 2000 que foi meu ingresso na universidade até [...]

Oh, fecha a partir do doutorado, então...

Posso falar? Posso né? E aí em relação ao doutorado foi uma necessidade que eu vi na verdade de fazer uma coisa mais relacionada a sala de aula e aí no meu doutorado eu trabalhei com a questão do livro didático porque, enfim, é um instrumento de trabalho do professor, era uma questão que não tinha livro didático em relação à língua estrangeira e aí graças ao PNLD agora a LE tem livro didático enfim, quis trabalhar a questão dessa formação do livro didático dentro da formação do professor.

- E durante a sua formação, houve alguma formação para professor de Ensino Técnico em algum momento?

Não, nenhuma. Na verdade em nenhum momento da minha formação em nenhum nível da formação, nem no mestrado, nem no doutorado e muito menos na graduação, nem na licenciatura a gente trabalhou com a questão do ensino técnico. O ensino técnico eu só tive presença quando eu cheguei no CTUR que eu me deparei com a questão do ensino técnico.

Você tem uma opinião, sobre por que isso acontece, por que [que] não fala no ensino técnico na graduação ou em qualquer tipo de formação?

Então, eu não tenho opinião, porém, assim eu fico me perguntando em outras lacunas que a gente encontra na graduação, por exemplo, ninguém fala na graduação também em relação ao ensino de língua estrangeira para crianças, né, e hoje em dia a gente sabe que é uma realidade, a língua estrangeira no ensino fundamental 1, né, e isso também não é falado. Ninguém comenta por exemplo né do ensino de

LE para jovens e adultos e é outra realidade que existe, LE para jovens e adultos. E aí eu acho que a graduação fica restrita a questão do ensino básico, né, e assim mais específico ainda principalmente na questão do ensino médio, a LE no ensino médio por que até mesmo com a questão da LE no ensino fundamental 2 ou nos finais que deveria ser uma abordagem de forma mais lúdica talvez, né, mais concreta também é basicamente esquecida né, fica muito a questão do ensino médio, né, e de como isso deve ser trabalhado dentro da leitura e aí especificando mais um pouco, né assim, a gente não trabalha de fato as especificidades que o ensino técnico deveria ter e é isso que eu acredito na verdade.

- Como professor do Ensino Técnico, quais as experiências que foram bem sucedidas e quais as não foram na sua opinião? O quê que deu certo e o quê que não deu?

Isso é difícil, porque assim, porque assim uma coisa que pode dar certo com uma turma pode não dá certo com outra turma, mas assim uma coisa que eu gosto muito de fazer com os alunos é um trabalho que eu passo em relação à quebra de estereótipos, né. No ensino técnico aqui do colégio, eu trabalho com hotelaria, hospedagem, na verdade. E aí, eu passo um trabalho pra eles, dois trabalhos, na verdade, que eu gosto muito de passar é que é um projeto que eles têm eu me apresentar um fim de semana né, num país. E eles têm que preparar o roteiro e nesse roteiro eles têm que selecionar é... o que visitar e o que não visitar. A partir desse momento que eles fazem a seleção do que visitar e do que não visitar né, cai muito no estereótipo do lugar né. E aí é justamente isso que a gente fica discutindo, mostrar pra eles assim que será que de fato neste lugar, é isso que de fato chama a atenção enfim convoca a pessoa a visitar, querer conhecer. Esse é um trabalho que eu gosto e os

alunos gostam. Mas se dá certo ou não dá certo é uma coisa difícil de saber, né? Assim, eu gosto e eles gostam também. Então eu avaliaria isso como uma experiência positiva, né, não sei se eu poderia avaliar isso como uma experiência que dá certo e sim uma experiência positiva. E agora, uma experiência negativa, por exemplo, é em relação, assim, no ensino técnico, assim, eu trabalho outras questões além da leitura, na verdade né, eu trabalho bastante a oralidade com eles e a produção escrita, por exemplo. E uma coisa que não dá certo é justamente quando eu quero trabalhar (essas) esses dois campos aí do conhecimento seja da produção, ou da compreensão e eu não tenho espaço pra isso, porque as questões da técnica da sala de aula não comportam o número de alunos, as pessoas né assim então essa estrutura técnica do curso não facilitou o trabalho e aí uma sugestão assim na verdade pro curso que, por exemplo, nosso curso, eles têm, por exemplo, umas disciplinas técnicas de alimentos e bebidas e que é dividido né, eles dividem, por exemplo, na parte prática eles têm um início de aulas teóricas e depois umas aulas práticas e as aulas práticas eles dividem né, um grupo A e um grupo B, metade da turma. Então assim, uma coisa que eu estava conversando com meus colegas de curso é da possibilidade da LE também ser dividido né que de fato a língua estrangeira seja vista é como uma disciplina prática dentro de um curso técnico né mas é uma coisa não, que a gente não tem tradição nisso né a tradição que existe é que a aula de língua estrangeira é uma aula expositiva, quando na verdade dentro de um curso técnico ela não deve ser uma aula expositiva, ela deve ser uma disciplina prática em que os alunos deveriam praticar a língua, né. Então assim, por isso é uma coisa que eu queria dividir isso.

A falta de experiência levou você a cometer erros no ensino técnico?

Então, mais uma vez eu não sei se eu posso falar em erros porque assim não sei eu... por exemplo, eu dou aula no ensino médio e eu me considero uma pessoa... eu tenho mais de dez anos de experiência e eu acho que eu erro até hoje. Então eu não sei se posso falar em erros, mas eu falo pra você que assim todo ano eu modifico coisas, né, então assim, a falta de experiência sem dúvida nenhuma, dificultou a falta desse primeiro planejamento e se eu te falar a verdade da primeira vez que eu dei o ensino técnico, né, no primeiro ano de ctur, eu estou há quatro anos no colégio isso é importante pra hoje meu currículo é totalmente diferente. Eu não daria meu curso da mesma forma como eu dei da primeira vez né que eu trabalhei aqui no meu primeiro ano. Mas eu não sei se foram erros, assim, é de fato a falta de experiência fez com que eu repensasse algumas coisas. Eu não gosto da ideia de erro, eu gosto da ideia que a gente repensa a nossa prática e eu confesso que repensei minha prática e mudei tudo, entendeu, não sei.

- Você trabalha em quais segmentos aqui da escola? (Técnico, Médio, ou em ambos)

Então espanhol aqui na, eu sou o único professor de espanhol aqui na escola e o espanhol na escola atualmente ele está no ensino médio, no terceiro ano apenas e no curso de hotelaria no segundo módulo que corresponde ao final do primeiro ano deles, né assim exemplo.

- Como você caracteriza sua disciplina em relação ao trabalho desenvolvido no Ensino Médio e no Ensino Técnico?

Me explica esse caracteriza.

É qual a importância dela, qual é o papel do Espanhol em relação ao Ensino Médio e ao Ensino Técnico?

Tá. Acho que são coisas diferentes, né? No Ensino técnico é a língua estrangeira, eu encaro dessa forma, ela é vista como um instrumento para o mercado de trabalho. Assim, em nenhum dos dois lugares a LE é finalidade na verdade, a LE é sempre alguma... ela serve para alguma coisa, uma finalidade. Então no ensino técnico ela funcionaria como um instrumento para o mercado de trabalho. Então assim eu tento sempre na sala de aula trazer contextos né em que a LE ela pode ser aplicada dentro dos hotéis, assim, então seja no check in, seja no check out, dar uma informação ou enfim, pedi uma ajuda, atender um telefone, ou atender um e-mail, alguma coisa nesse sentido. Já no ensino médio né é outro tipo de trabalho totalmente diferente é uma aula bastante diferente. Uma coisa que tem que estar muito clara na cabeça do professor, né, são aulas diferentes e aí eu trabalho com a questão da leitura, né, visão da leitura, estratégias de leitura, né, ajudando e mostrando pros alunos que né que não é porque eles não sabem uma palavra ou outra palavra que eles não conseguem entender o texto. Entender o texto é mais do que decodificar ou traduzir uma palavra, são diferentes as estratégias.

- Em sua opinião, qual é o papel do Ensino Médio na escola em relação aos cursos técnicos?

Tá. Então assim é uma opinião minha do que eu consigo ler, não sei se é ... minha resposta talvez seja bastante polêmica mas hoje em dia assim o ensino médio tem muito prestígio dentro da escola, né, então , eu Renato acredito que muitos alunos estudam aqui porque eles conseguem fazer o ensino médio no colégio. Assim, eles não têm o grande objetivo deles é no ensino técnico, tá, o ensino técnico vira uma

consequência, assim ah, nem consideraria um “plus” não, né, tipo ah assim você ganha uma bonificação técnica em alguma coisa ah como se fosse um bônus não nem é um bônus não. Às vezes é até um ônus porque o aluno gostaria de fazer apenas o ensino médio e não consegue fazer o ensino médio, né, assim só o ensino médio. Ele faz também o ensino técnico, né , então, essa minha opinião é muito forte, eu acho, né, não vejo como bônus às vezes e sim como ônus e um exemplo disso é a grande evasão que existe do ensino técnico sem o ensino médio. Assim , as turmas são muito grandes e isso mostra que alguma coisa tem que ser feita em relação a isso.

*** Você já ouviu o comentário de que o ensino médio é mais importante do que o técnico?**

Sim, bastante. Mas assim a voz desses comentários uma coisa importante assim é sempre dos professores do ensino médio, né assim, porque é uma voz frequente é que o ensino médio carrega o colégio.

- Houve (ou há) algum tipo de instrução por parte da instituição que direcionasse seu trabalho?

Não.

- Você se sente confortável, mas se não há, você criou as suas próprias orientações, instruções em relação ao seu trabalho?

Sim. Por quê? Não existia, assim né, aqui no colégio eu sou o primeiro professor de espanhol efetivo, assim já teve substituto e isso não existia. Quando eu cheguei não existia nenhum tipo de parâmetro “Ah faz isso, faz aquilo, faz outro” então a gente que cria é o que eu ia fazer então assim o desenho do curso fui eu que fiz e isso me deixa muito feliz assim né, mas assim é muito perigoso também né porque ainda que eu

faça o desenho do curso não tenho com quem trocar figurinha. Então eu não sei com quem assim não sei se está bom, assim é difícil.

- Em relação às regras que você estabeleceu, o que você considera que não é bom para sua disciplina em relação ao curso em que você atua?
Perdão, repete.

- Em relação às regras que você, no caso estabeleceu, o que você considera que não é bom para sua disciplina em relação ao curso em que você atua, o espanhol dentro do ensino técnico e o espanhol dentro do ensino técnico?Todas essas regras estão adequadas ou você acha que algumas precisam...
Ah assim, eu não sou uma pessoa de regras muito rígidas, mas eu considero que sim, porque assim eu não acho que a regra não pode ser quebrada. Então se eu acho que é válido quebrar a regra eu quebro, vou te dar exemplos, por exemplo, eu sou uma pessoa que gosto de dar provas, testes e avaliações formais, por aí eu não vejo problema se no momento que eu quiser anular uma prova e enfim fazer um outro tipo de avaliação, assim porque como no colégio não me dá nenhum tipo de orientação “Tem que uma prova, tem que ter obrigatoriamente uma prova”. Eu penso isso, tá, eu penso isso porém não sei se era, eu posso quebrar essa regra sem problema. Não sei se eu entendi bem a pergunta.

- Qual são as contribuições da sua disciplina, do espanhol, em relação à formação do aluno enquanto cidadão e enquanto técnico?
Eu acredito que mesmo que eu esteja dando aula no ensino técnico também estou trabalhando com cidadania, tá assim, eu acho que eu não

consigo diferenciar isso não. Então assim, pra mim cidadania é tudo assim sabe, às vezes um papo com aluno sobre uma questão social qualquer enfim por que que o ônibus não para no ponto pra aluno da escola pública, isso é cidadania. Eu trabalho isso inclusive no ensino técnico, até porque eu acho que a escola não está numa caixinha, né, então não faço essa diferença, não consigo fazer essa diferença. E eu complemento assim o conteúdo não é o mesmo, o programa não é o mesmo mas o tipo de abordagem em cima do conteúdo é o mesmo e eu acho assim que o papel da escola hoje além de formar o profissional no caso do ensino técnico né e no caso do ensino médio fazer com que ele siga né, a tendência é que ele siga o objetivo, isso é uma coisa interessante inclusive de pensar né, será que de fato o objetivo do ensino técnico é transformar o profissional? O técnico em hotelaria? E não pensar em incentivar que ele siga estudando né, esse ensino técnico que a mão de obra tem que ser rápida né, é interessante também porque eu não concordo talvez muito com isso assim sabe, mas enfim sigo essa ordem aí , vamos colocar a mão de obra no mercado, mas independente disso em ambos os cursos eu trabalho com a questão da cidadania assim vamos conversar, vamos trabalhar e vamos conhecer esse mundo. Eu acho que a LE é por aí também a minha disciplina me permite abrir um pouco o horizonte dos meninos é tipo, olha tem um mundo pra ser explorada e vamos explorar isso.

- Em relação ao curso em que você atua tanto o Ensino Médio quanto o Ensino Técnico, o que você poderia considerar como supérfluo e o que você poderia considerar como relevante?

Mas em que, diz repeito a quê?

A sua disciplina em relação ao curso. Há algo de supérfluo e algo de extremamente relevante?

Então, eu vou voltar na mesma questão assim. Como não há uma regra que eu tenho que seguir. É o que eu já te falei assim. Tudo o que é supérfluo eu mudo. Então assim, não há nada que eu faça por exemplo é supérfluo, assim porque se eu não jogo, se eu já fiz uma vez e considerei “ah isso não deu certo”, eu troco. Então assim não gosto, não tem nada supérfluo. Talvez eu pudesse falar alguma coisa assim que eu não gosto de fazer e não gosto e faço por obrigação é chamada. É uma coisa que eu não suporto fazer, mas não sei se é esse tipo de coisa assim que você espera, acho que é mais em relação ao programa, né, então, não suporto fazer chamada e não é que eu não suporto fazer chamada não é que eu acho nosso diário é muito complicado assim, é mais uma questão de praticidade. Em relação ao relevante é a possibilidade que eu tenho em sala de aula, por exemplo, da não, é uma possibilidade perigosa, inclusive tá, muito perigosa, mas assim, da possibilidade que eu tenho em sala de aula de não ter que dar aquele conteúdo. Isso me deixa muito feliz de trabalhar nesse colégio assim. Porque eu posso chegar em sala de aula e fazer outra coisa assim sabe. A turma dita um caminho dita uma coisa a gente bate um papo, a gente conversa, e assim aí é que tá sabe, a gente às vezes fez outra coisa, mas eu consegui o que eu queria sabe. Que enfim que é estabelecer relação social, estabelecer outras questões que é o que falta hoje, né. Talvez as escolas sejam muito conteudistas e pouco das humanidades sei lá, eu que sou da área de humanas eu me preocupo muito com isso.

Entrevista 4

- Qual é a sua formação? Onde foi? Em quanto tempo se deu?

Minha formação é Letras. Eu fiz faculdade na UFRJ, Português/Alemão e concluí mais ou menos em 1985, 1986.

- **Houve algum tipo de formação de professor para lecionar no Ensino Técnico?**

Não.

E porque você acha que isso aconteceu?

Porque na verdade quando eu entrei, eu ingressei não aqui, mas no Colégio da UFF primeiro, é... eu sempre trabalhei no núcleo comum. Havia essa divisão bem clara. O que era Núcleo Comum e o que era Formação Técnica. Então eu ingressei na parte do Núcleo Comum.

- Como professor do Ensino Técnico, quais as experiências que foram bem sucedidas e quais as não foram, você faz, trabalha com turmas do Ensino Técnico?

Trabalho.

E há experiências que foram bem sucedidas e experiências que não foram bem sucedidas enquanto professor?

Aqui no CTUR nunca houve muito essa diferença. Quando eu trabalhei em Pinheiral, havia uma preocupação dos professores do curso técnico que na verdade o conhecimento do Ensino Médio instrumentalizasse de uma certa forma o conhecimento pro Curso Técnico. Então a gente tinha uma preocupação as vezes na seleção de textos e uma preocupação também de trabalhar bastante a questão do relatório logo no início, na primeira série que é uma coisa que eu vejo essa preocupação aqui da (nome da professora), né. Quando eu trabalho com a 1ª série e ela está sempre preocupada que os meninos não conseguem nem fazer um

relatório a respeito das observações das experiências que eles vão fazer lá no Curso Técnico. Mas nesse sentido só. E aí depois, houve toda uma discussão mesmo da gente integrar ao máximo, o não fazer distinção entre as turmas do Curso Técnico e as turmas de Ensino Médio porque na escola era bem diferente, né. Então por conta disso, a gente trabalha de uma maneira mais única mesmo. Não vejo muito essa diferença não.

E você acha que a sua falta de experiência para o Ensino Técnico levou você a cometer alguns erros?

Não necessariamente. Eu acho que assim, os erros acontecem, né, de experiências bem sucedidas ou mal sucedidas ou de uma aula muito boa e de uma aula que não é tão boa assim e de uma maneira geral, não vejo muito essa divisão assim pelos cursos. O que eu observo mais ....

Interrupção e retomada da pergunta.

Acredito que não, porque não houve essa preocupação né, da escola enquanto essa formação mais específica vinculada a questão do Ensino Técnico, né. Vejo até que aqui em alguns momentos o Ensino Médio acaba sendo o puxador mesmo da própria escola. Então não vejo essa distinção não.

- Você trabalha em quais segmentos aqui da escola? (Técnico, Médio, ou em ambos)

Ambos.

- Qual é o papel da sua disciplina em relação ao trabalho desenvolvido no Ensino Médio e no Ensino Técnico? Qual é a função dela para que quê ela serve? Qual é o papel?

Bom, como a gente leciona é Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, acho que o papel é fundamental, né, na formação mesmo geral dos alunos. A questão da instrumentalização mesmo da Língua Portuguesa como bem, né, um bem cidadão, que vai ajudar nessa construção da cidadania, vai ajudar na construção mesmo da pessoa humana e vejo que a questão da Literatura quando é bem marcada a questão do curso técnico, muitas das vezes o aluno pergunta para quê que vai estudar Literatura, não veem muita utilidade e aí eu acho que é importante o aluno pensar que mesmo ele sendo um técnico, é, ele tem que abrir esses horizontes,ampliar o seu conhecimento de mundo e isso quem vai dar é a Literatura. A Língua Portuguesa de uma certa forma encaminha pra isso, mas mais ainda a Literatura.

- Em sua opinião, qual é o papel do Ensino Médio na escola em relação aos cursos técnicos? Há relação de importância entre os cursos?Você já ouviu esse tipo de comentário que o Ensino Médio é mais importante, Que o curso técnico é mais importante? Para que serve o Ensino Médio?

É, eu acho que essa questão, né, da vocação do Ensino Médio é uma discussão ainda muito debatida, né. Na verdade é um curso que fica meio espremido aí entre o final do curso básico, é o final, né, do curso, final do curso básico mesmo e essa vocação do Ensino Médio ela está sempre sendo discutida a gente acompanha as discussões dos teóricos, dos estudiosos e o que a gente vê é exatamente isso que o grande problema do conteúdo do ensino médio é que ele se repete, né, quer dizer na verdade os alunos já viram tudo isso no Ensino Fundamental em várias disciplinas. Então eu acho que ele perde um pouco o sentido, por isso, que as vezes os alunos acham que as aulas são desinteressantes porque eles já viram, não aprenderam o suficiente ,

mas aquilo também não é mais novidade. E, aí o curso técnico como tem a questão mais prática acaba sendo...
Interrupção...
Ah sim... E aí a gente percebe que a escola acaba se dividindo um pouco, né, entre os curso técnicos e o Ensino Médio propriamente dito. Mas acho que o Ensino Médio tem aqui na escola uma importância grande a começar pelo próprio, pela própria seleção, né, que a prova de seleção tem só matérias pertinentes ao Ensino Médio. Então eu acho que isso acaba dando ao Ensino Médio também um grau de importância maior.

- Quais as regras que a instituição oferece para o seu trabalho? E quais a que você criou? Tem regras a serem seguidas?
[ ] Acredito que o comum, né. Como a gente já trabalhou em outras escolas também aí é o fazer do professor acaba sendo mais ou menos o mesmo. É quase um acordo tácito, né, ninguém fala, mas você sabe o que você tem que fazer e a coisa anda dessa forma, né, no máximo a orientação muito próxima né, não existe uma coordenação que oriente o trabalho do professor e por outro lado também, como não orienta, também não fiscaliza e também não cobra.

Você pode enumerar o que você acha que é regra para o professor? Assim, o que a gente tem que cumprir, por exemplo?
Acho que estar presente nas salas { }, né, dar as aulas, procurar preparar essas aulas da melhor maneira possível, é.. ter uma boa convivência com os alunos, cumprir realmente essa ideia aí, né, de passar o conhecimento, de fazer que o aluno pense também sobre a sua disciplina, o conhecimento que você quer que ele atinja, a questão da verificação da aprendizagem. Acho que basicamente é isso.

- Você se sente confortável em seguir essas orientações?

[ ] Acho que sim, porque a gente acaba impondo ao nosso trabalho o ritmo também muito que a gente quer dar a esse trabalho, né. Então a gente acaba fazendo uma seleção meio que individual ou as vezes até no grupo, como é o caso de Língua Portuguesa que a gente acaba também discutindo alguns pontos, e conseguindo fazer um trabalho mais conjunto. Mas a gente acaba assim muito livre para trabalhar da forma como a gente deseja.

- Em relação a essas regras estabelecidas, o que você considera que não é bom para a sua disciplina em relação ao curso que você atua? O que que não funciona? O que não é bom?

[ ] Acho que propriamente alguns conteúdos mesmo que estão lá no currículo e que devem ser trabalhados, as vezes os alunos não veem muita utilidade naquele conteúdo e para falar a verdade as vezes a gente também não vê muito, a gente procura passar mais rápido por alguns conteúdos, mas serve de preocupação de o que é proposto que seja ensinado seja cumprido.

- E quais são as contribuições agora da sua disciplina, de Língua Portuguesa e de Literatura, em relação à formação do aluno enquanto cidadão e enquanto técnico? O que a Língua Portuguesa e a Literatura podem fazer por eles em relação à cidadania?

Ah eu acho que é essencial, né, esse conhecimento da Língua Portuguesa por conta mesmo da interpretação dos textos, da interpretação geral, né, do próprio mundo, das leituras que são possíveis, das associações, né, e da mesma forma a parte da escrita, né, que a gente acaba trabalhando também com os alunos, enfatizando

bastante a questão da escrita, da produção, da autoria, né, a gente trabalha com a leitura também bem diversificada no clube da leitura, a gente trabalha com a produção do texto, né, que é um projeto que acabou sendo efetivado de uma maneira bem interessante com o livro, a gente já vai para a 3ª edição do livro do “Raízes Literárias” que independentemente do aluno é... fazer só o ensino médio, ele pode participar do livro, as vezes há alguns alunos que fazem só o curso técnico aqui na escola e trazem seus textos para que sejam publicados no livro e isso é muito positivo, né.

- Agora em relação ao curso, o olhar agora é contrário. A gente pensou em português e literatura em relação ao aluno e agora em relação ao curso como um todo. O que você consideraria supérfluo, e o que você consideraria relevante em relação ao curso de ensino médio?

Ah.. acho que a gente de uma maneira geral assim considerar uma coisa supérflua em relação ao ensino da língua, eu acho que quase não há nada, né, alguns pontos dentro do próprio correr das aulas conforme eu já tinha falado, mas não acho que seja um conhecimento supérfluo não. Eu acho que os alunos precisam cada vez mais desse instrumento que só a LP pode dar, até para a compreensão de todos os outros cursos, é de todas as outras disciplinas da própria prática deles também na vida depois seja pelo trabalho, seja no encaminhamento para a universidade.

E se você pudesse mudar alguma coisa, né, para melhorar o ensino Médio, o que você faria? Hoje na escola, pensando no CTUR.

Ah aí tem coisas, hein { } { } { } Bom, é acho que a primeira coisa é a própria organização do espaço escolar, né, sinto que o espaço escolar

da gente está caótico, a gente precisaria de muitas coisas mais, precisaria de uma biblioteca melhor, precisaria de uma sala ambiente que é uma coisa que a gente fala tantas vezes que não consegue, né, efetivar isso aí, esse projeto. Precisaria também assim de mais educação ambiental mesmo, né, da questão do desperdício das folhas é... do material que poderia ser reciclado. Da própria utilização do material da cantina, né, e mais espaços de convivência, né, a escola acaba tendo um horário que não favorece essa troca, porque há muitas aulas e os alunos estão o tempo todo fazendo muitas coisas e às vezes não sobra espaço para um intercâmbio maior do conhecimento, de um ciclo, sei lá, de poesia, de algumas coisas assim de cinema que frutificassem mais a convivência com os alunos. A própria questão da música é muito devagar aqui na escola, apesar da gente saber que vários alunos teriam aptidão, mas a gente não consegue esse intercâmbio e eu acho que falta também essa questão pedagógica, dos professores estarem discutindo mais pedagogicamente a própria escola, os conteúdos, a questão do ensino médio, a relevância do ensino médio pra formação do aluno questões, mais pedagógicas . Eu acho que a escola é carente disso.

ANEXO B - Formulário de Avaliação Docente

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
COLÉGIO TÉCNICO
TELEFAX 682-1004

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DO CORPO DOCENTE DO C.T.U.R.

Nome do Docente:_____

Categoria Funcional: PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Classe: _____ Ref/Pad/Nível:_____Período de avaliação:_____

FATORES A SEREM AVALIADOS

1) QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE (máximo 50 pontos) .....

1.1 – Planejamento do trabalho docente 25

1.2 – Uso de recursos Pedagógicos 25

2) PRODUÇÃO E EXTENSÃO (máximo 20 pontos) .....

2.1 – Orientação de estágios 15

2.2 – Orientação: Jornadas Científicas, Mestrado e/ou doutorado, Jovens talentos 15

2.3 – Orientação de monitoria 10

2.4 – Publicações (livros, apostilas, artigos, etc,) 10

2.5 – Participação em Bancas Examinadoras de outros Concursos 10

2.6 – Participação em Bancas Examinadoras da U.F.R.R.J. I e/ou C.T.U.R 10

2.7 – Participação como fiscal em concursos de Ingresso da U.F.R.R.J. e/ou C.T.U.R 10

2.8 – Coordenação de concursos de Ingresso da U.F.R.R.J. e/ou C.T.U.R 10

2.9 – Organização de eventos (Desportivos, Visitas técnicas e outros associados a U.F.R.R.J. e/ou C.T.U.R) 10

2.10 – PROEJA 10

3) Participação em atividades de formação e atualização (máximo 20 pontos) .....

3.1 – Doutorado/Doutorando **.....**..... 20

3.2 – Mestrado **.....** 18

3.3 – Especialização 16

3.4 – Aperfeiçoamento 14

3.5 – Curso de Extensão até 40 horas 06

3.6 - Curso de Extensão até 20 horas 04

3.7 – Participação em Encontros/Cursos 04

4) Cargo de DIRETOR ELEITO do CTUR (50 pontos) .....

5) Participação em atividades administrativas (máximo 10 pontos) .....

5.1 – diretor substituto 10

5.2 – Chefias 8

5.3 – Coordenações (Cursos, Projetos, Serviços e Comissões) 6

5,4 – Participação em comissões 6

PONTUAÇÃO TOTAL OBTIDA .....

OBSERVAÇÕES RELATIVAS AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOCENTE

1 – Pontuação mínima: progressão horizontal - **60 pontos**; progressão vertical - **70 pontos**.

2 – Os títulos a serem utilizados para a progressão deverão estar atualizados, dentro do período referente à progressão requerida.

3 – Os itens 2, 3, 4 e 5 serão avaliados embasados em documentos comprobatórios apresentados pelo docente avaliado, sendo de total responsabilidade do mesmo a veracidade e autenticidade dos documentos.

ANEXO C- Temos de Consentimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa O trabalho do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do CTUR e seus embates de valores,por ser um docente do Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro.

O principal objetivo deste estudo investigativo é identificar, através da fala dos professores, o que eles dizem sobre o seu trabalho e sobre o embate histórico entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico.

Para tanto, caso aceite participar desta pesquisa, o (a) senhor(a) participará de uma entrevista individual, a qual será gravada em aúdio. A entrevista será realizada no Colégio Técnico da Universidade Rural, em dia de melhor conveniência para o (a) senhor (a).

As informações obtidas dessa discussão serão transcritas e analisadas linguísticodiscursivamente, visando identificar o objetivo acima descrito.

Ao aceitar participar desta pesquisa, o (a) senhor(a) não terá despesa alguma, assim como também não receberá nenhum tipo de pagamento – sua participação será voluntária. Vale ressaltar que garantimos ao (à) senhor(a) o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações. O (a) senhor(a) tem plena liberdade em recusar participar da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento em qualquer momento de seu desenvolvimento, sem nenhuma penalização ou constrangimento. O (a) senhor(a) deverá estar ciente que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e/ou divulgados (mantendo o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações).

Caso o (a) senhor(a) tenha dúvidas sobre a pesquisa e deseje obter informações sobre o seu andamento ou mesmo opte por desistir de participar dela, por favor, comunique-nos sua decisão imediatamente. Pesquisadora: Cristiane Nascimento Weber de Oliveira/ tel.: XXXXXX/ end.: XKXXXXXXX — CEP:XXXXX-XXX, Ou Orientadora: Profª. Dra. Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna; tel.: XXXXXX; end. :XXXXXXXXXXX.

Caso o (a) senhor(a) tenha dificuldade para realizar este contato, comunique o fato à Comissão de Etica na Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, n° 524, sala 3.020, bloco E, 3° andar; Maracanã; Rio de Janeiro, RJ — e-mail: etica@uej.br — tel.: (021) 2569-3490.

_____

Assinatura da pesquisadora

_____

Local e data

Declaro que li e compreendi o termo acima e consinto em participar desta pesquisa. Declaro também que recebi cópia deste termo de consentimento.

_____

Nome do participante

_____

Local e data

_____

Assinatura do participante

Termo de Concordância

Ao Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro
Rodovia BR 465, Km 8, s/n - Ecologia, Seropédica - RJ, 23890-000

Prezado senhor diretor,

Sou Cristiane Nascimento Weber de Oliveira, professora desta instituição e aluna do curso de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Desenvolvo a pesquisa intitulada *O trabalho do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do CTUR e seus embates de valores,* orientada pela professora Doutora do Instituto de Letras desta universidade, Sra. Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna. O principal objetivo deste estudo investigativo é identificar, através da fala dos professores, o que eles dizem sobre o seu trabalho e sobre o embate histórico entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico.

Para a realização deste estudo, solicito a autorização de V. Sa para realizar a coleta de material linguístico efetuada através da realização de entrevistas de quatro professores que desejarem participar voluntariamente da pesquisa. Após a coleta desse material, transcreveremos as falas obtidas e procederemos com a análise linguístico-discursiva, visando alcançar o objetivo da investigação acima descrito.

Cabe ressaltar que a pesquisa não gerará nenhum tipo de ônus para a sua instituição ou para os professores participantes, assim como também não receberão nenhum tipo de pagamento – a participação será voluntária. Os participantes poderão retirar o seu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa, sem que esta decisão lhe cause qualquer tipo de constrangimento, conforme declarado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual deverá ser assinado individualmente por cada participante e no qual apresento mais informações e dados para contato.

Assim sendo, desde já, agradeço a oportunidade de trabalho, e se deferido meu pedido, peço-lhe que assine o Termo de Concordância abaixo:
Cordialmente,

Cristiane Nascimento Weber de Oliveira
ME 1310204

Autorizo a mestranda Cristiane Nascimento Weber de Oliveira a realizar a pesquisa acima descrita junto aos professores do Colégio Técnico que desejarem participar.

_____
Diretor

_____
Local e data