

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Angela Luzia Garay Flain

**O ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR
LINGUÍSTICO NO ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA SOB A
PERSPECTIVA DA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE**

**Santa Maria, RS
2016**

Angela Luzia Garay Flain

**O ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR LINGUÍSTICO NO
ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA
HOLÍSTICA DA ATIVIDADE**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Letras**.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter

**Santa Maria, RS
2016**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FLAIN, Angela Luzia Garay

O ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR LINGUÍSTICO
NO ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DA
TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE / Angela Luzia Garay
FLAIN.- 2016.

183 f.; 30 cm

Orientador: Marcos Gustavo RICHTER

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2016

1. Enquadramento profissional 2. Educador Linguístico
3. Teoria Holística da Atividade 4. Fragmentação
profissional I. RICHTER, Marcos Gustavo II. Título.

Angela Luzia Garay Flain

**O ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR LINGUÍSTICO NO
ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA
HOLÍSTICA DA ATIVIDADE**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Letras**.

Aprovado em 12 de dezembro de 2016:

Marcos Gustavo Richter, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Gil Roberto Costa Negreiros, Dr. (UFSM)

Maria Tereza Nunes Marchesan Dra. (UFSM)

Najara Ferrari Pinheiro, Dra. (UNIFRA)

Mary Neiva da Luz, Dra. (UFFS)

Santa Maria, RS
2016

AGRADECIMENTOS

Sou grata ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Gustavo Richter, por ser referência, “base segura” e exemplo inquestionável de profissional.

À Profa. Dra. Mary Neiva da Luz, Profa. Dra. Najara Ferrari Pinheiro, Profa. Dra. Marcia Cristina Corrêa e Prof. Dr. Gil Roberto Costa Negreiros, pela leitura criteriosa e valiosas contribuições na qualificação da tese.

A todos os meus professores, pois cada um deles, da sua forma, contribuiu para que eu chegasse até aqui.

À amiga Ana Nelcinda, pela amizade incondicional.

Aos meus pais, pelo esforço e valor que deram à minha formação.

Aos meus filhos, pelo incentivo e compreensão nas muitas ausências.

Minha admiração e meu agradecimento às participantes desta pesquisa, porque, sem elas, este trabalho não seria possível.

RESUMO

O ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR LINGUÍSTICO NO ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE

AUTORA: ANGELA LUZIA GARAY FLAIN
ORIENTADOR: MARCOS GUSTAVO RICHTER

O objetivo deste estudo é investigar de que modo três professoras de Língua Espanhola que atuam no ensino básico presencial e enquanto professoras/tutoras no ensino a distância em um curso de licenciatura em Letras Espanhol constroem sua identidade profissional, considerando-se as convergências e divergências entre as duas realidades em que atuam e como se situam diante dos vários aspectos do enquadramento profissional na perspectiva da Teoria Holística da Atividade (THA) de Richter (2008). A pesquisa é de caráter qualitativo. A geração do *corpus* foi realizada pelo método de investigação-ação, por meio de questionários e entrevistas realizadas em ambiente virtual. Como ferramentas, utilizou-se Skype, interações em grupo fechado no Facebook e interações presenciais guiadas pela perspectiva de grupos focais e grupos operativos. A seguir, a seleção de dados operou-se pelo paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (2003), para indicar o percurso percorrido pelas informantes e pela pesquisadora com o intuito de situar-se em relação aos papéis e às atribuições no desenvolvimento profissional docente. Por último, foram feitas a análise e a interpretação dos dados, fundamentadas nas discussões teóricas, focando-se nos seguintes fatores de parametrização da atividade profissional docente: fatores de atribuição, fatores de mediação e fatores de controle, propostos na THA, versão 4.3, de Richter (2013) e nos aspectos da representação profissional dos professores, com base nos pressupostos teóricos de Luhmann (2009) e Richter (2010, 2013). O *corpus* da pesquisa foi gerado em três fases. A primeira teve como foco investigar a identidade do professor, o reconhecimento profissional e o uso de recursos tecnológicos. O objetivo era fazer com que as professoras: demonstrassem as concepções que tinham sobre o que é ser professor, suas atribuições, os direitos e deveres; revelassem o que percebiam em relação ao reconhecimento profissional a partir da sua relação com alunos, colegas, equipes diretivas, comunidade e instituições às quais pertencem; relatassem como se dá o uso dos recursos tecnológicos na atividade docente, nas duas modalidades de trabalho em que elas estão inseridas. Na segunda fase, realizada sob a perspectiva de grupos operativos, deveriam explicar como desenvolvem as suas atividades de docência em língua estrangeira nos dois contextos de trabalho, considerando a complexidade dos dois sistemas de ensino e como se sentiam em relação a isso, bem como descrever a sua relação com os professores da academia no sentido de receber suporte teórico e prático nos cursos de formação do ensino presencial. Na terceira fase, primeiramente, foi disponibilizado suporte teórico para leitura e reflexão e, por meio de grupos focais, foram discutidos os temas que envolviam a fragmentação profissional e os conflitos gerados em consequência dessa fragmentação e as estratégias de resiliência para enfrentá-los. As reflexões foram dirigidas no sentido de relacionar esse aporte teórico com os conceitos de profissões regulamentadas e não regulamentadas que supõem sistemas autopoieticos e alopoiéticos, os quais resultam em discursos endógenos e exógenos. Ao finalizar a pesquisa, pode-se afirmar que as docentes mostram escassa conscientização da fragmentação profissional a que estão sujeitas enquanto educadoras linguísticas. Apresentam sentimentos negativos em vários aspectos da profissão e poucas demonstrações de resiliência em relação a eles. A origem desse contexto se relaciona com o fato de as educadoras ainda não estarem conscientes de que o enquadramento profissional, que pode ser concretizado por meio do Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC), proposto pela THA em Richter (2015), pode transformar-se no fator de construção e institucionalização da sua identidade profissional, bem como promover os fatores de resiliência desejados para a adequação ou superação das adversidades que enfrentam.

Palavras-chave: Enquadramento profissional. Educador Linguístico. Teoria Holística da Atividade. Fragmentação profissional.

ABSTRACT

PROFESSIONAL FRAMEWORK OF LINGUISTIC EDUCATORS IN FACE-TO-FACE AND DISTANCE TEACHING UNDER THE PERSPECTIVE OF HOLISTIC THEORY OF ACTIVITY

AUTHOR: ANGELA LUZIA GARAY FLAIN

ADVISOR: MARCOS GUSTAVO RICHTER

This study aims to investigate how three Spanish language teachers working in face-to-face basic teaching and as teachers/tutors in distance learning in a Spanish language degree course build their professional identity, considering the convergences and divergences between these two realities in which they act and how they stand before the various aspects of professional framework from the perspective of the Holistic Activity Theory (HAT). The research is qualitative. The generation of the corpus was performed by the action-research method, through questionnaires and interviews conducted in a virtual environment. As tools, we used Skype, closed group interactions on Facebook and face-to-face interactions guided by the perspective of focus groups and operative groups. Data selection was then performed by Ginzburg's (2003) indicatory paradigm in order to indicate the way taken by the informants and the researcher to situate themselves in relation to roles and attributions in their professional teaching development. Finally, we made the analysis and interpretation of the data, based on the theoretical discussions focused on the following factors of parameterization of the professional teaching activity: attribution factors, mediating factors and control factors, proposed in the HTA, version 4.3, by Richter (2013) and aspects of professional representation of teachers, based on the theoretical assumptions of Luhmann (2009) and Richter (2010, 2013). The corpus of the research was generated in three phases. The first one focused on investigating the identity of teachers, their professional recognition and the use of technological resources. The aim was to make teachers: demonstrate their conceptions of what it is to be a teacher, their attributions, rights and duties; show what they perceived in relation to professional recognition from their relationship with students, colleagues, management teams, community and institutions to which they belong; report how the technological resources are used in teaching activity in the two working modalities in which they are inserted. In the second phase, carried out from the perspective of operative groups, they should explain how they develop their teaching activities in a foreign language in both work contexts, considering the complexity of the two systems of education and how they felt about it, as well as describe their relationship with the college professors in order to receive theoretical and practical support in face-to-face formation courses. In the third phase, theoretical support was first made available for reading and reflection and, through focus groups, the themes that involved professional fragmentation and the conflicts generated as a result of this fragmentation, as well as the strategies of resilience to face them were discussed. The reflections were directed to relate this theoretical contribution to the concepts of regulated and unregulated professions that suppose autopoietic and allopoietic systems, which result in endogenous and exogenous discourses. At the end of the research, it can be said that the teachers show little awareness of the professional fragmentation which they are subjected to as language educators. They show negative feelings in various aspects of their profession and few demonstrations of resilience towards them. The origin of this context is related to the fact that the educators are not yet aware that the professional framework, which can be achieved through the Co-responsible Professional Development (CPD), proposed by the HTA in Richter (2015), can become the factor of construction and institutionalization of their professional identity, as well as promote resilience factors desired to adapt or overcome the adversities they face.

Keywords: Professional framework. Language Educator. Holistic Activity Theory. Professional fragmentation.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Fatores Implicados na Parametrização Profissional segundo a THA – Versão 4.3	55
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo Básico de Mediação proposto por Vygotsky	40
Figura 2 – Modelo de Sistemas de Atividade	42

LISTAS DE ABREVIações

EAD – Educação a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação

CPERS – Sindicato dos Professores e Funcionários de Escola do Rio Grande do Sul.

DPC – Desenvolvimento Profissional Corresponsável

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

L1 – Língua Materna

L2 – Língua Estrangeira

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PCC- Prática como Componente Curricular

SEED – Secretaria de Educação a Distância

TA – Teoria da Atividade

THA – Teoria Holística da Atividade

TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	30
2.1	A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	30
2.2	O ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA NO BRASIL	36
2.3	TEORIA DA ATIVIDADE: CONEXÕES ENTRE ENGELSTRÖM, BRONCKART E RICHTER	38
2.4	NIKLAS LUHMANN E A TEORIA OS SISTEMAS SOCIAIS	45
2.5	TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE	47
2.5.1	Enquadramento profissional	53
2.5.2	O Desenvolvimento Profissional Corresponsável	58
2.6	DETERMINANTES DA DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL: O DISCURSO DO DÉFICIT, OS CONFLITOS E O MAL-ESTAR DOCENTE	62
2.7	DETERMINANTES DA PROMOÇÃO PROFISSIONAL: A RESILIÊNCIA, A REPRESENTAÇÃO PROFISSIONAL E A BASE SEGURA	73
3	METODOLOGIA	86
3.1	ABORDAGEM QUALITATIVA	86
3.2	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	88
3.2.1	Grupos focais e operativos	90
3.2.2	Instrumentos para a coleta de dados	92
3.3	PARADIGMA INDICIÁRIO	93
3.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA	96
3.5	A CONDUÇÃO DOS PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS	96
4	ANÁLISE, DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS ..	100
4.1	RELAÇÃO ENTRE FATORES DE ATRIBUIÇÃO, MEDIAÇÃO E CONTROLE E OS NÍVEIS EXERCITIVO, INSTRUMENTAL E FINALISTÍSTICO	100
4.1.1	Nível exercitativo: atribuições do educador linguístico	101
4.1.2	Nível instrumental: recursos para a intervenção no processo educativo	108
4.1.3	Nível finalístico: monitoramento e controle da atividade linguodidática	113
4.2	RELAÇÃO ENTRE OS FATORES DE ATRIBUIÇÃO, MEDIAÇÃO E CONTROLE E OS NÍVEIS ARTICULATIVO, PROCEDIMENTAL E MONITOR	117
4.2.1	Nível articulativo: conduta profissional e ética	118
4.2.2	Nível procedimental: intervenções especializadas no processo educativo	129
4.2.3	Nível monitor: avaliações e seus critérios no trabalho linguodidático	132
4.3	RELAÇÃO ENTRE OS FATORES DE ATRIBUIÇÃO, MEDIAÇÃO E CONTROLE E OS NÍVEIS CONSTITUTIVO, TEÓRICO E GESTOR ..	138
4.3.1	Nível constitutivo: construção identitária e dimensões afetivo- identificatórias	139
4.3.2	Nível teórico: conceitos fundadores teóricos e metodológico	146
4.3.3	Nível gestor: o controle (corporativo) sobre o controle (do	

	licenciado)	147
4.4	O OUTRO LADO DO PROCESSO ENQUADRATIVOS: O PROBLEMA DA APROPRIAÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA DE UM PAPEL PROFISSIONAL	149
5	CONCLUSÕES	152
5.1	CONCLUSÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE OS TRÊS FATORES E OS NÍVEIS SUPERIORES DE ENQUADRAMENTO	153
5.2	CONCLUSÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE OS TRÊS FATORES E OS NÍVEIS INTERMEDIÁRIOS DE ENQUADRAMENTO	154
5.3	CONCLUSÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE OS TRÊS FATORES E OS NÍVEIS INFERIORES DE ENQUADRAMENTO	155
5.4	CONCLUSÕES ACERCA DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO PAPEL DE EDUCADOR LINGUÍSTICO	156
5.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
	REFERÊNCIAS	160
	ANEXO A – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE LÍNGUA FALADA	168
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1	170
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2	172
	APÊNDICE C – GRUPO OPERATIVO– ENCONTRO 1	174
	APÊNDICE D – GRUPO OPERATIVO– ENCONTRO 2	176
	APÊNDICE E – GRUPOS FOCALIS – ENCONTRO 1	178
	APÊNDICE F – GRUPOS FOCALIS – ENCONTRO 2	180
	APÊNDICE G – GRUPOS FOCALIS – ENCONTRO 3	182

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a sociedade vem passando por profundas mudanças que se refletem no comportamento, no estilo de vida, nas atitudes e nos valores das pessoas, as quais, fatalmente, atingem também a vida escolar e a profissão docente. Dessa forma, o professor enfrenta desafios cada vez mais exigentes e duradouros. Conforme Picado (2009), as mudanças econômicas, sociais e políticas foram rápidas e acentuadas, exigindo novos desafios aos sistemas de ensino e dos professores, especialmente quanto à sua capacidade de dar respostas a uma realidade cada vez mais mutável, exigente e global. Esse contexto levou muitos professores a sentirem necessidade de se ajustarem às exigências sociais, tecnológicas e profissionais com que são confrontados no seu dia a dia, como o ensino a distância, em franca ascensão no Brasil.

Somando-se a toda essa demanda de mudanças, o professor pertence a uma profissão não reconhecida, pois, no Brasil, o trabalho do professor é considerado uma ocupação de acordo com Classificação Brasileira das Ocupações – CBO (2002), que define o trabalho ou ocupação como um conjunto de atividades desempenhadas por uma pessoa com ou sem vínculo empregatício e agrega os empregos por habilidades cognitivas comuns exigidas no exercício de um campo de trabalho mais elástico, composto por um conjunto de empregos similares que vai se constituir em um campo profissional do domínio x, y e z. A unidade de observação da CBO é o emprego dentro de um conjunto mais amplo de empregos, é campo profissional no qual o ocupante terá mais facilidade em se movimentar. As ocupações são divididas em grupos, e os profissionais de línguas estrangeiras e Língua Portuguesa se encontram no grande grupo dos profissionais das Ciências e das Artes. É nesse contexto, sem definições claras de normas e atribuições, que se encontra classificada a atividade docente em nosso país.

Uma das consequências de o docente pertencer a uma categoria profissional não emancipada, segundo Ticks (2005), é a enorme dificuldade que tanto os acadêmicos como os profissionais demonstram em construir um perfil identitário de professor, considerando que os construtos discursivos que os interpelam são confusos e contraditórios, além de se constituírem a partir de setores sociais

externos, fenômeno que Richter (2004) denomina de exogenia discursiva¹.

Isso se manifesta por meio de uma gama de contradições, tanto nas formas de contrato de trabalho, suas premissas e funcionamento, quanto no próprio estatuto profissional, pois, conforme o senso comum, o professor sabe e não sabe, pode e não pode, não tendo, assim, um lugar social onde inserir-se e modelos de competência com os quais se identificar. Ele é, *a priori*, responsabilizado pelos fracassos que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem até que se prove ao contrário. Diferentemente, nas profissões emancipadas, nas quais o profissional é a autoridade e as suas prescrições não são discutidas, se o cliente não as seguir, este é o responsável pelo fracasso. Já o professor, no exercício do seu trabalho, primeiramente, deve agradar os alunos para que gostem das tarefas e da escola, quando sua tarefa fundamental seria a progressão desse aluno na área para qual ele está qualificado (RICHTER, 2008).

Analisando-se sob essa mesma perspectiva, Pfeiffer (2003) aponta que o reconhecimento e a regulamentação do ensino a distância para todos os níveis de ensino e a ênfase nos programas de capacitação para os professores em exercício sugerem que os professores são mal formados, despreparados e que necessitam receber mais atenção do poder público. Essa falta estruturante nos dois aspectos de formação dos professores e que precisa ser preenchida, na maioria das vezes, é atribuída individualmente ao professor: “O professor falha por não estar no mesmo ponto (rapidez em acumular) das transformações e falha por não querer investir em seu aperfeiçoamento” (PFEIFFER, 2003, p. 41). Segundo a autora, normalmente, a evidência de uma falta põe em confronto duas discursividades: uma que coloca o sujeito na posição de quem sempre pode aprender, e outra que o coloca na posição da incapacidade, da falta, da culpa e da responsabilidade.

Esse tipo de discurso direcionado aos educadores só prolifera porque não há um conjunto de normas, atribuições, deveres, direitos, conselho de ética que lhes ofereçam um perfil definido e seguro para identificar-se, como acontece com as profissões emancipadas, como o Direito, a Medicina, a Psicologia e, como exceção, os professores de Educação Física, que já conquistaram a emancipação

¹ A exogenia discursiva se refere a interferências de discursos externos ao sistema e se contrapõe à endogenia discursiva criada pelo próprio sistema, que se desdobra em três efeitos discursivos: efeito de prestígio (valores), efeito de legitimidade (conduta e atitudes) e efeito de verdade (respaldo declarativo-conceitual). O discurso endógeno reflete a organização interna de um grupo e resulta das produções discursivas geradas no grupo social (RICHTER, 2008).

profissional.

Além disso, o professor desenvolve as suas atividades dentro de um sistema educacional que, de forma geral, não lhe oferece uma estrutura adequada em termos de formação inicial e continuada, que consolide o seu desempenho teórico-prático e garanta a competência e, conseqüentemente, a segurança como profissional.

O fato de estar inserido em um sistema educativo em constantes mudanças, difíceis de serem absorvidas pelo professorado, seja pela falta de recursos estruturais nas escolas, seja pela falta de formação dos profissionais, é um dos fatores que, segundo Esteve (1995), contribuem para o descrédito no sistema de ensino e do apoio que a sociedade depositava nesse sistema como meio de garantir o futuro dos estudantes. Ademais, parte da sociedade, dos meios de comunicação e até de governantes, de forma simplista, entendem que, se os professores são os responsáveis pelo ensino, são também pelos seus fracassos. Assim, a atividade do professor, geralmente, é avaliada negativamente, sendo ele responsabilizado pelas deficiências de um sistema social dinâmico, que passa por grandes transformações, do qual também faz parte, mas não tem como administrar de forma adequada sem o apoio institucional e social.

Como consequência desse contexto, mudou também o *status* social do professor. O saber e a vocação, que antes eram a sua referência, foram substituídos por critérios econômicos. Muitas vezes, essa escolha profissional é interpretada como a incapacidade de ter uma profissão mais rentável, tornando-se o salário mais um elemento que contribui para a crise de identidade desse profissional, pois a reconhecida desvalorização salarial que enfrenta, em nosso país, especificamente, vem acompanhada de uma drástica desvalorização social.

A mudança desse cenário passa pela profissionalização do professor, dado que a sua emancipação, num processo de interação dialética com o social, é tão importante para ele, que passará a ocupar um espaço sistemicamente delimitado, quanto para a própria sociedade, que terá definidas as competências de um profissional que intervém no seu processo de formação (RICHTER; GARCIA, 2006).

Investigar esse contexto e como se estabelece a construção da identidade do professor no processo de ensino e aprendizagem de línguas em contexto presencial e a distância é relevante para os estudos linguísticos e para a educação de modo

geral, na medida em que revela a complexidade² do sistema envolvido e aponta possibilidades de redução dessa complexidade no sentido de fortalecer a formação continuada e o estabelecimento do enquadramento profissional. Este estudo se justifica também pelo desejo da pesquisadora de contribuir para a profissionalização docente a partir da experiência como orientadora de estágios no ensino presencial e a distância.

Para concretizar a pesquisa, tem-se como principal objetivo investigar de que modo três professoras de Língua Espanhola que atuam no ensino básico presencial e como professoras/tutoras no ensino a distância em um curso de licenciatura em Letras Espanhol constroem a sua identidade profissional, considerando-se as convergências e divergências entre as duas realidades em que atuam e como se situam diante dos vários aspectos do enquadramento profissional na perspectiva da Teoria Holística da Atividade (THA).

A perspectiva de se investigar sob um viés comparativo se ampara nos preceitos de Gentner e Anggoro (2015), que afirmam que as analogias, muitas vezes, servem como modelos mentais para compreender um novo contexto, suas semelhanças e diferenças, pois quando a comparação analógica evidenciar a estrutura comum entre os dois eventos, ela poderá ser mantida na memória e ser transferida para outras situações. Assim como se pode comparar o ensino presencial e a distância, pode-se, também, comparar profissões emancipadas com as não emancipadas. Gentner reúne ampla evidência experimental em Psicologia Cognitiva em favor de que a epistemologia comparativista ou o conhecimento construído analogicamente responde pela construção de novos modelos científicos e novos conhecimentos empíricos. Um exemplo claro disso são os modelos de física atômica do final do século XIX: o modelo atômico do “pudim de passas” de Thompson e o “modelo planetário” de Rutherford.

No intuito de especificar os aspectos considerados importantes para se compreender mais e analisar o contexto deste estudo, é necessário, também, investigar as concepções das professoras participantes da pesquisa a respeito do que implica ser professor, suas atribuições, seus direitos e deveres; seu

² A complexidade se refere à gama de possibilidades que podem ser selecionadas, quando se tenta atingir uma ordem em um sistema. O sistema não tem capacidade para apresentar uma variedade suficiente para responder, ponto a ponto, à imensa possibilidade de estímulos provenientes do meio. Assim, o sistema desenvolve uma disposição especial para a complexidade no sentido de ignorar, rechaçar, criar diferenças, enclausurar-se em si mesmo (LUHMANN, 2009).

reconhecimento profissional e uso de instrumentos tecnológicos no ensino nas duas realidades em que atuam; verificar em que medida as informantes têm consciência da fragmentação profissional a que estão sujeitas na sua prática docente e os sentimentos envolvidos no que se refere a reconhecimento profissional, formação docente e relação com os profissionais da academia, bem como refletir sobre o uso de estratégias de resistência ou superação de dificuldades em relação ao exercício da atividade profissional e na relação com alunos, comunidade escolar e instituições a que estão subordinadas.

Esta pesquisa tem, dentre seus objetivos, investigar a representação profissional e os fatores que contribuem para a fragmentação identitária do educador linguístico, que, conforme Vasconcelos (2009), é um profissional com mais autonomia, que além de ter uma concepção linguística definida, busca atender os princípios da igualdade e da diversidade. Esse profissional tem o cuidado necessário com a realização da transposição didática, na qual “analisamos o movimento do saber sábio (aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar; aquele que está nos livros didáticos) e por meio deste, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula)”, configurando-se em um profissional que tem autonomia para adequar o ensino às necessidades e realidade dos alunos (ibid., p. 214).

No entanto, o instrutor linguístico é um profissional que fica condicionado ao método, com poucas possibilidades de adequá-lo ao contexto ou às novas concepções de aprendizagem. Como exemplo disso, Almeida (2014, p. 2) aponta que a comunidade de professores de Língua Inglesa no Brasil “parece ter desenvolvido, historicamente, boa parte de suas crenças e identidades profissionais em estreita relação com uma cultura que situa o método como estruturador do ensino aprendizagem de línguas e garantia de sua eficácia.” Essa mesma situação também se aplica aos professores de Língua Espanhola, principalmente em cursos livres. Nos dois casos, é possível inferir que a postura adotada compõe a identidade do professor.

Neste estudo, participaram como informantes três professoras que atuam simultaneamente no ensino presencial e a distância, portanto, em contextos de ensino diferentes, porém relacionados, considerando-se que, no ensino a distância, atuam como professoras/tutoras em um curso de licenciatura em Letras, ou seja, estão formando professores para atuar no ensino presencial, no qual elas também

trabalham. Assim, interessa discutir os fatores que contribuem para a fragmentação da identidade e do desenvolvimento da atividade docente no ensino de línguas nos dois contextos, que se configuram como sistemas diferentes dentro do sistema educativo. O ensino presencial demanda atualizações constantes, e o ensino a distância, relativamente novo no Brasil como meio de formação de professores, exige, ainda mais, uma formação especializada e técnica no uso de ferramentas tecnológicas.

Como já apontado, os professores pertencem a uma profissão não regulamentada, que forma parte de um sistema social alopoiético³, no qual as normas e as atribuições não são claramente definidas, o que permite a interferência do discurso exógeno, que vem do entorno e possibilita questionar o valor do seu trabalho, do seu conhecimento e de sua formação e que opera tanto no ensino presencial como no ensino a distância.

A falta de normatização exata da atividade docente leva, muitas vezes, ao *desvio aos meios*, seja quando tem que dar conta de funções que competem à família, como desenvolver regras aceitáveis de convivência, ou quando prepara atividades voltadas para agradar aos alunos, perdendo o foco, que deveria ser a promoção da competência linguística, que é a sua atividade-fim. Comporta-se, dessa forma, numa tentativa de corresponder às expectativas que vêm do entorno.

De acordo com os pressupostos da THA, em Richter (2010a), a noção de *desvio aos meios* tem suas raízes na oposição luhmanniana entre expectativas cognitivas e normativas (LUHMANN, 1985b), pois, nessa perspectiva, a experiência humana, à medida que é considerada uma experiência social, portanto, dentro de um sistema, implica *complexidade*, ou seja, mais possibilidades do que se pode realizar, obrigando a escolher uma ação para responder às expectativas externas e

³ O sistema alopoiético designa a (re)produção do sistema por critérios do seu meio ambiente, perdendo em significado a diferença entre sistema e meio ambiente. Constitui-se da confusão de códigos jurídicos construídos e aplicados difusamente e também do intrincamento destes com os códigos de poder, da economia, da família, da amizade e das boas relações (ROSA, 2015). Em síntese, a alopoiese reflete a injunção e o intrincamento dos códigos jurídicos com os demais códigos sociais. Esses códigos se misturam de tal forma que comprometem o processo de construção de suas identidades e reprodução da autonomia, diluindo-se paulatinamente. Como consequência, gera insegurança destrutiva com relação à construção de soluções ou neutralizações de conflitos. Em contrapartida, um sistema é dito autopoietico quando se reproduz, primariamente, com base nos seus próprios códigos e critérios, assimilando os fatores do seu meio ambiente circundante (expectativas sociais), mantendo, assim, a sua autonomia e identidade perante os demais sistemas sociais (ROSA, 2015).

a *contingência*⁴, que se trata do perigo de desapontamentos e a necessidade de assumir riscos.

Diante disso, não resta opção exceto formar e estabilizar *expectativas* para lidar com eventuais incongruências entre hábitos e fatos. Essas expectativas podem ser de dois tipos: cognitivas e normativas. As cognitivas, no caso de desapontamentos, traduzem-se por reformulação à realidade concreta num movimento de constante normalização de fatos novos. As normativas, pelo contrário, diante de transgressões, são escrupulosamente mantidas e impõem-se aos fatos: trata-se da recusa à assimilação por meio de uma neutralização simbólica, algo como um apagamento destes últimos.

Assim, conforme Richter (2010), os sistemas sociais do tipo pré-normativo – segundo a THA, alopoiéticos e constituídos por exogenia discursiva, caso típico de profissões não regulamentadas, como a licenciatura em Letras – caracterizam-se por experiências regidas cognitivamente, o que não significa ausência de convenções e sanções, mas que esses sistemas são sensíveis ao contexto, não havendo consenso dentro da classe profissional a respeito dessas questões. Isso significa que, não tendo normas claras e comuns à sua classe que pautem a sua prática, o profissional tenta corresponder às expectativas depositadas nele, seja pelos alunos ou pela sociedade, com ações individualizadas, buscando equalizar a situação-problema, muitas vezes, normalizando ações inadequadas, que não condizem com o esperado para um profissional das Letras.

Além disso, Richter (2010, p. 2) ressalta que as expectativas cognitivas contrastam, ainda, com as normativas nos seguintes pontos:

1. Ao não ser questionada a satisfação da expectativa, sua violação ou não é levada a sério ou é assumida como involuntária: essa ruptura não é associada a algum interesse humano equacionável compreensivamente.
2. O sistema não desenvolve formas de recondução do comportamento desviante à norma que o constitui. O desvio é então isolado numa *área de descarte* e tratado como mais uma exceção. Este procedimento é denominado por Luhmann (1985b) de normalização.
3. A normalização singulariza convenções ou acordos caso a caso, o que conduz a um processo um tanto contraditório de individualizar a implementação da norma, ou seja, não associá-la a padrões de validade

⁴ Por contingência, entende-se o fato de que as possibilidades apontadas para as demais experiências poderiam ser diferentes das esperadas. Ao se realizar uma escolha cujo objeto está unicamente relacionado com o meio, seus resultados não dependerão de nenhum outro juízo de valor humano, mas, se a escolha a ser feita está sujeita à conformidade com as expectativas do autor e de outro indivíduo, o risco de desapontamento é maior. Assim, pode-se dizer que as expectativas do ser em relação ao meio são as contingências e as expectativas voltadas para os atos que dependem das expectativas de outro ser se tratam de dupla contingência (TRINDADE, 2008).

universal.

Na prática, pode-se usar como exemplo alguns fatores que levam à quebra de expectativas cognitivas e normativas: o ensino realizado de forma descontextualizada, que não faz sentido para o aluno, a aplicação de provas e avaliações, sem o devido *feedback* e retomada, se necessário, de objetivos não alcançados, somente com o intuito de responder às exigências do sistema educativo, da comunidade escolar e da família. Isso, provavelmente, vai levar ao fracasso da ação educativa, pois não responde às expectativas dos envolvidos em todo o processo, mas, lamentavelmente, aceita com normalidade.

Esses três pontos levam, conjuntamente, ao esvaziamento da relação entre ações e consequências, resultando na perda de perspectivas para o futuro e mesmo de noção sistêmica de futuro, do senso de encadeamento causal das ações e do senso de reciprocidades contratuais das ações acordadas entre as partes.

Na medida em que o desvio não é associado a um voluntarismo equacionável, a uma atribuição de responsabilidades, tanto a norma quanto o desvio não são rotulados, descritos nem explicados. Nessas condições, a própria competência para atuar, definida nas profissões regulamentadas em termos objetivos e normativos, degrada-se para uma noção imprecisa de estilo de atuação. Como se não bastasse, a insuficiência normativa se mostra particularmente séria para a autodeterminação de uma comunidade de prática, considerando que essa autogestão se atrofia com a diminuição da margem decisória dessa comunidade. (RICHTER, 2010).

As interferências de discursos externos e a falta de normatividade, além de promover a fragmentação da identidade e, conseqüentemente, da atividade do professor, podem levá-lo a desenvolver sentimentos de crônico fracasso. Esse problema, dentro do paradigma holístico, é um dos sintomas relacionados à interação de sistemas reguladores e sistemas regulados, denominado discurso do déficit⁵ conforme Richter (2010), o que afeta a autoimagem e autoestima desse

⁵ O discurso do déficit, dentro do paradigma holístico, é parte de uma sintomatologia complexa que consiste no sentimento crônico de fracasso, identificado em muitos professores de língua materna e estrangeira devido ao redimensionamento ou rebaixamento das atividades didáticas pelo aluno e/ou pela sociedade em função de objetivos ou prioridades pessoais (RICHTER, 2010). Esses sintomas apresentam raízes que podem ser encontradas na relação alopoiética complementar entre sistemas reguladores, que produzem, lançam e impõem, ao entorno, formas discursivas legiferantes e sistemas regulados anômicos, sem normas claras para orientar as ações dos indivíduos, os quais internalizam legiferações externas ao sistema, tornando-se alvo de expectativas cognitivas do leigo e

profissional. Aqui, ressalta-se a falta de pesquisas que tratem da fragmentação profissional, suas causas e consequências para a profissão docente de forma geral, mais especificamente, neste estudo, quando se trata de professores atuando em sistemas de ensino diferentes, como no presencial e a distância.

Acredita-se que buscar uma nova perspectiva para a classe docente passa pela construção de uma identidade profissional consistente, por meio de uma sólida formação inicial e continuada em termos de teoria e prática, normatização de suas atividades, para definir atribuições, direitos e deveres, bem como a interação entre seus pares como suporte e apoio para a emancipação profissional e social.

Nesse sentido, a THA, proposta por Richter (2006, 2008, 2010) defende a indissociabilidade entre pensar-agir-sentir, explorando uma visão globalizante no processo de formação de professores; parte do princípio de que a cognição, a ação e a afetividade caminham juntas para a construção de uma sólida formação profissional.

A THA, conforme Richter (2015), tem como ponto fundamental o desenvolvimento profissional, mais especificamente, do profissional de Letras, o qual o autor apresenta em duas perspectivas. A curto de prazo tem por objetivo desenvolver *know-how* para o crescimento docente, inicial e em serviço, por meio da tríade composta pelo supervisor ou docente formador, o estudante e o docente do mercado, na qual cada um desempenha um papel. A perspectiva em longo prazo para o desenvolvimento profissional do docente vai do Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC), que é uma comunidade molecular de prática profissional, passando pela criação de associações de professores de línguas até culminar no Poder Legislativo, apresentando proposta de lei que regulamente o profissional de Letras.

Para o autor, a adoção de um enquadramento de trabalho em comum em um

do profissional. Essas relações intersistêmicas complementares, conforme Richter (2010), operam da seguinte forma: são sistemas autopoieticos, mais aptos à autoprodução, autorregulação e autopreservação e dotados de mecanismos de redução de complexidade e contingência mais poderosos do que os sistemas alopoiéticos. Todo sistema autopoietico necessita exercer operações de seleção no entorno, destinadas à redução de complexidade entrópica, premissa do próprio autodesenvolvimento, que implica o paradoxal aumento da complexidade organizativa, conhecido também como ordem a partir do caos. Assim, o sistema regulador busca organizar-se, expropriando a capacidade seletiva do sistema regulado, capacidade na qual se encerra a própria definição sistêmica de poder em Luhmann (1985b). Como consequência, o sistema alopoiético retrai e fossiliza sua capacidade seletiva redutora de complexidade, tornando-se vulnerável a situações. Além disso, a própria prerrogativa de constituir-se como sistema autônomo, de determinar um lugar social e discursivo para si entra em retração.

contexto de formação inicial e em serviço contribui para combater a acrasia⁶, fortalecer a aliança entre pares e entre profissional e cliente e, principalmente, organizar de forma consensual o equacionamento de questões, tomar decisões contextualizadas e controlar e aperfeiçoar a qualidade do trabalho especializado.

Após apresentar, neste capítulo introdutório, os aspectos de contextualização do problema a ser investigado, os objetivos e a relevância desta pesquisa para a formação de professores em geral e, mais especificamente, para os educadores linguísticos, dá-se continuidade ao trabalho com a exposição dos outros capítulos que compõe esta tese.

No Capítulo 2, é apresentado um breve histórico da formação de professores, no ensino presencial e a distância, e, a seguir, os pressupostos teóricos que darão suporte à análise e à discussão: a Teoria da Atividade (TA) e a Teoria dos Sistemas Sociais e a suas relações com a THA, referência que fundamenta todo o trabalho de pesquisa; determinantes da desvalorização profissional: o discurso do déficit, os conflitos e o mal-estar docente, que são fatores negativos relacionados à docência como profissão não regulamentada; e os determinantes da promoção profissional: a resiliência, a representação profissional e a base segura, fatores que podem levar a emancipação profissional.

O Capítulo 3 tem por objetivo descrever as fases e os procedimentos que guiam metodologicamente a pesquisa: geração, seleção e discussão dos dados. Para a geração do *corpus*, serão utilizados o método de investigação-ação, os grupos focais e grupos operativos. Para a seleção de dados relevantes, será usado o paradigma indiciário. A análise do *corpus* se estrutura a partir dos fatores de enquadramento profissional, propostos na THA.

O Capítulo 4 trata da discussão e da interpretação do *corpus* referente ao discurso das informantes. Por fim, no último capítulo, são apresentadas as conclusões e considerações finais da pesquisa.

⁶ Acrasia é a cisão entre os valores e a opção de conduta, entre o fazer e o dizer.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, será apresentada a contextualização do ensino presencial e a distância, a formação de professores⁷ no Brasil e os aspectos teóricos que darão suporte para a análise, discussão e interpretação desta investigação.

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A formação docente no Brasil, não é uma preocupação recente. A Escola Normal, criada no século XIX, constituiu-se no único espaço institucionalizado de formação de professores, por mais de cem anos, e desde o início, já provocava discussões sobre a formação inicial de professores (SILVESTRE, 2016).

Conforme Tanuri (2000), Romanowski (2007) e Saviani (2009), a formação das primeiras Escolas Normais, priorizava um currículo centrado nos conteúdos da escola primária e formação pedagógica na disciplina de Métodos de Ensino; o curso durava dois anos e era ministrado por um ou dois professores para todas as disciplinas. No final do Império, a maioria das províncias tinha mais de uma Escola Normal, porém, nessa época, a formação do professor não é era imprescindível para exercer o magistério, o que resultou na baixa procura pelos cursos e, conseqüentemente, no seu fracasso. Outra forma de preparar professores era a indicação de professores adjuntos, que acompanhavam um professor mais experiente e reproduziam a sua prática. Na seleção de professores, normalmente, considerava-se o prestígio social que tinham na comunidade. Posteriormente, por intervenção de Rui Barbosa, vários projetos foram idealizados para valorizar as Escolas Normais, pois ele acreditava que o professor deveria ter uma formação adequada.

Na década de 1920, foram realizadas várias reformas de ensino, que resignificaram a prática docente, incluindo a ampliação do curso para quatro anos e um novo plano de estudos com um currículo organizado em dois blocos, um de caráter propedêutico e o outro profissionalizante. Ao professor, foi atribuído o papel

⁷ Neste trabalho, serão considerados sinônimos os termos: professor, docente, educador e profissional de Letras, porém, o termo Educador Linguístico se refere especificamente ao docente que trabalha com o ensino de Língua Materna e Língua Estrangeira.

de formar as crianças e os jovens para a vida urbana, trabalhar nas indústrias e contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural. Esse modelo perdurou até os anos de 1970 (ROMANOWSKI, 2007; TANURI, 2000).

Com a implantação da Lei 5.692/71, o magistério se tornou uma habilitação profissional de segundo grau, incluindo várias disciplinas. A metodologia de formação era baseada no enfoque tecnicista, a ênfase era na racionalização do trabalho. A mesma lei limitou o campo de atuação profissional da “habilitação do magistério” para atuar somente no ensino de 1º grau. Para atuar nos cursos de magistério, o professor deveria possuir formação em nível superior, com licenciaturas ou pedagogia. No início dos anos de 1990, o curso de Pedagogia assumiu a docência como eixo articulador do processo de formação de professores, preparava para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e para a docência das disciplinas pedagógicas dos Cursos Normais de nível médio. Também habilitava gestores educacionais, supervisores, orientadores e administradores escolares, enquanto que as outras licenciaturas formavam professores de disciplinas específicas para atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio (TANURI, 2000; ROMANOWSKI, 2007).

Os primeiros cursos de licenciatura em Letras, conforme Fiorin (2006), surgiram, no Brasil, com a criação das Faculdades de Filosofia, somente nos anos 30 do século XX. Com a independência do país, proclamada em 1822, a sede do poder metropolitano passou para o Brasil e surgiu o estado nacional, criando-se a necessidade da fundação do ensino superior, destinado, de um lado, a formar burocratas para o Estado e, de outro, especialistas na produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes. Várias foram as iniciativas nesse sentido. Uma delas foi a criação da Universidade de São Paulo em 1934, que incluía a Faculdade de Filosofia constituída de três seções: a de Filosofia, a de Ciências e a de Letras, dividida em Letras Clássicas e Português, e Línguas Estrangeiras.

Nesse período, segundo Fiorin (2006), nos dois cursos de Letras, o ensino de língua tinha como objetivo levar os alunos a ler os textos originais. Mesmo os cursos de história da língua tinham a finalidade de preparar o aluno para a leitura de textos produzidos em outros estágios da língua. Assim, o ensino era voltado para a literatura e adotava uma abordagem predominantemente histórica no estudo da língua.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação, a partir do Parecer nº 283, de

Valnir Chagas, alterou radicalmente a organização dos cursos de Letras no Brasil, aprovando a primeira proposta de currículo mínimo para os Cursos de Letras, prevendo, também, a licenciatura dupla: Português e uma Língua Estrangeira.

Conforme aponta Paiva (2005), até então, os currículos eram densos e abarcavam conjuntos de línguas neolatinas, incluíam a aprendizagem de cinco línguas e suas respectivas literaturas. O novo currículo previa apenas uma língua estrangeira e na modalidade de licenciatura dupla, pois o formato de licenciatura única só era permitido para a Língua Portuguesa. A formação pedagógica nesses cursos só foi regulamentada com a resolução nº 9, de outubro de 1969, quando se instituiu a obrigatoriedade do estágio supervisionado e determinou-se que as matérias pedagógicas, englobando Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento de Ensino do 2º grau, deveriam perfazer pelo menos 1/8 da carga horária.

Nesse novo formato de currículo, a língua estrangeira perdeu espaço, passou a ser vista como uma disciplina menor, e assim foi tratada por vários cursos de Letras no país. Ainda de acordo com a autora, esse currículo mínimo, que tratava as línguas estrangeiras com tanto preconceito, vigorou por 34 anos e, até hoje, influencia os projetos pedagógicos.

Segundo Paiva (2005), a qualidade das licenciaturas tem sido uma das preocupações do Ministério de Educação e Cultura (MEC) nos últimos anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos, substituindo-os pelas diretrizes curriculares, com princípios, objetivos e metas.

Quanto aos princípios, a intenção era assegurar que as instituições superiores tivessem ampla liberdade para compor a carga horária do currículo, especificar as unidades de estudos para a sua integralização e incentivar uma sólida formação geral que preparasse os licenciados para os futuros desafios profissionais. Outros aspectos tratados se referem ao desenvolvimento da autonomia do profissional e intelectual, a articulação entre a teoria e a prática por meio de pesquisas, estágios e participação em atividades de extensão, assim como um processo avaliativo periódico e variado que fosse capaz de informar docentes e discentes a respeito das atividades didáticas. Os objetivos e as metas da LDB buscam a efetivação dos princípios citados.

O Parecer CNE/CES 492/2001 determina novas Diretrizes Curriculares para o

curso de Letras, que, além de reiterar as proposições anteriores, afirmam que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis e propiciar o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

A flexibilização do currículo objetiva responder às intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. A universidade é entendida não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas também como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas, capaz de intervir e transformar a sociedade em termos éticos.

Desse ponto de vista, o currículo, que, antes, era estruturado em torno das disciplinas, passou a ser entendido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” (BRASIL 2001, p. 29) e requer que o professor, além de ser responsável pelos conteúdos, seja também um orientador, influenciando na qualidade da formação do aluno.

Quanto ao perfil do profissional de Letras, espera-se que seja “interculturalmente competente, capaz de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e consciente de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (ibid., p. 30). Além disso, as diretrizes propostas pelo Parecer CNE/CES 492/2001 ressaltam que o profissional deve ter o “domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais” (p. 30), bem como ser capaz de “refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (p. 30), articulando, nesse processo, a pesquisa e a extensão.

Por fim, a mais recente legislação a respeito da formação de professores no Brasil é a Resolução nº2 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada para consolidar o projeto de educação nacional brasileira. Determina que os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a essa Resolução no prazo de dois anos, ou seja, até julho de 2017.

Alguns dos princípios considerados por essa resolução a respeito da

formação inicial e continuada indicam que o professor deve ter uma sólida formação teórica e interdisciplinar, unir teoria e prática, trabalhar de forma coletiva e interdisciplinar. Ainda é apontada a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa.

A esse respeito, Gomes-Santos (2012) aponta que a articulação entre essas instâncias da formação é tema recorrente de discussões sobre os currículos das licenciaturas e das políticas públicas de incremento da educação, pois se observa um desequilíbrio na relação teoria-prática, priorizando-se os aspectos mais teóricos de fundamentos e contextualização do ensino, sem a devida discussão de como colocá-los em funcionamento no cotidiano profissional.

O autor (ibid., p. 155) traz que uma das formas de superar essa dicotomia seria investir no “princípio da flexibilização curricular, que tenta operar na diluição das fronteiras no processo de apropriação interdisciplinar de saberes científicos e do *habitus* da profissão”, o que seria garantido pela participação em variadas atividades acadêmicas, como oficinas interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, assim como atividades de pesquisa e extensão, entre outros. Para ele, a flexibilização das fronteiras incide tanto na ordem do uso da linguagem e da reflexão sobre esse uso, pelo acadêmico, quanto na prática docente, pelo estagiário e, complementarmente, nas práticas de pesquisa e extensão.

Nesse sentido, a Resolução Nº 2/2015 propõe que o currículo dos cursos licenciatura seja flexível e amplo, visem à superação de processos formativos tradicionais e propõe uma formação técnica compreendida como prática social que prepare um profissional consciente do seu papel na sociedade. Nessa perspectiva, o currículo é definido como:

o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social, que deve contribuir para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho. (BRASIL, 2015, p. 2).

Essa resolução também trata da importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, que seria assegurada pela garantia da formação inicial e continuada, de um plano de carreira e de salário e condições dignas de trabalho.

Considerando-se as proposições legais que norteiam os cursos de licenciatura, pode-se afirmar que se tem o amparo necessário para formar profissionais competentes e aptos a responder às expectativas de uma sociedade em constantes mudanças e que abriga uma grande diversidade social e cultural. Entretanto, na prática, ainda se está muito longe disso, pois a realidade mostra que a maioria dos cursos de formação inicial ainda funciona com currículos estruturados em disciplinas desarticuladas. Assim, a interdisciplinaridade nas universidades ainda é incipiente, a relação entre teoria e prática não permeia o processo formativo com um todo e o diálogo com a escola, como lugar de formação, precisa ser fortalecido e potencializado.

A respeito disso, Peleias, Mendonça e Fazenda (2011) ressaltam que não se pode aceitar o ensino seccionado, no qual disciplinas e professores não se conhecem e não estejam engajados em um projeto comum. Essa questão leva a refletir a respeito do papel do docente formador, da prática do ensino superior e sobre a construção de um Projeto Político Pedagógico que concretize os objetivos da universidade como instituição que produz conhecimento científico e prepara profissionais competentes a serviço da expansão do conhecimento e do desenvolvimento social.

Outra questão é a indissociabilidade entre a pesquisa e a extensão, que, normalmente, se realiza de forma individualizada, de acordo com a área específica de conhecimento de cada professor, nem sempre relacionada à formação para o exercício da docência na educação básica, situação vivenciada pela pesquisadora nos mais de quinze anos de experiência no ensino superior.

Quanto aos professores do ensino básico, o estímulo e as condições para investirem na formação continuada são precários, muitos não têm apoio das escolas, porque não têm quem os substituía na sala de aula, ficando restritos à formação obrigatória determinada pelas instâncias superiores de cada estado.

De forma geral, os documentos oficiais, mais especificamente, o Parecer CNE/CES 492/2001, que propõe as Diretrizes Curriculares de vários cursos, inclusive o de licenciatura em Letras, tratam o educador como o “profissional de Letras”, sem apontar uma especificação funcional dentro de um campo de atribuições específicas ou, profissionalmente falando, uma terminalidade, que o diferencie dos outros educadores, que atuam, por exemplo, na Matemática, Filosofia ou Geografia, desconsiderando que cada área impõe preparo profissional e

competência diferenciados à sua intervenção educativa. Essa situação já foi apontada por Steinhilber (1996), que discutiu a emancipação do profissional de educação física. O autor defende que ser professor não é uma profissão *stricto sensu*, mas uma especificação funcional dentro de um campo de atribuições.

Assim, até hoje, as propostas de formação profissional em Letras, indicadas pela legislação, não delimitaram terminalidades nem sequer mencionam a necessidade de constituir as atribuições específicas do profissional de Letras, o que contribui para lançar ao mercado um profissional amorfo, que carece de um perfil definido de profissional, que lhe proporcione segurança para desenvolver o seu trabalho.

2.2 O ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA NO BRASIL

A modalidade de educação presencial é, essencialmente, utilizada nos cursos regulares e supõe encontros entre professor e alunos no mesmo horário e espaço físico. Na modalidade a distância, professor e alunos se encontram separados no espaço e, na maioria das vezes, também no tempo.

No Brasil, o conceito de Educação a Distância (EAD) é determinado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005, s/p):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

De acordo com a legislação brasileira, ainda estão previstos encontros presenciais obrigatórios para a realização das atividades de avaliação, estágios, defesa de trabalho de conclusão de curso e atividades em laboratórios, quando for o caso. A EAD pode ser ofertada na educação básica, de jovens e adultos, educação especial, profissional, cursos técnicos de nível médio e em todos os níveis de educação superior.

Gonçalves e Gonçalves (2011) relatam o percurso histórico sobre o ensino a distância no Brasil, indicando que essa modalidade teve início em 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e que o Instituto Universal, fundado

em 1941, também é considerado uma das primeiras experiências em ensino a distância no Brasil.

Ainda de acordo com os autores, em 1960, iniciou-se a ação sistematizada do Governo Federal em Educação a Distância com o contrato entre o MEC e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. A Fundação Padre Anchieta, mantida pelo estado de São Paulo, com o objetivo de promover atividades educativas e culturais por meio do rádio e da televisão, iniciou suas transmissões em 1969. O Telecurso de 2º Grau foi lançado em 1978 pela Fundação Padre Anchieta (TV Cultura/SP) e Fundação Roberto Marinho, com programas televisivos apoiados por fascículos impressos para preparar o *telealuno* para os exames supletivos. Em 1991, a Fundação Roquete Pinto, a Secretaria Nacional de Educação Básica e secretarias estaduais de Educação implantaram o Programa de Atualização de Docentes, abrangendo as quatro séries iniciais do ensino fundamental e alunos dos cursos de formação de professores. Na segunda fase, o projeto ganhou o título *Um salto para o futuro*. Em 1996, a LDB regulamentou a EAD no Brasil. Nesse mesmo ano, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira, contudo, foi extinta em 2011.

De acordo com Alves (2011), vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EAD, foram implantados pelo MEC em 2004, entre eles, o *Pró-Letramento* e o *Mídias na Educação*. Essas ações conflagraram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil por meio de uma parceria entre MEC, estados e municípios, integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância, realizada em 2005.

Segundo Mugnol (2009), o início do século XXI caracterizou o fim das iniciativas particularizadas na área da EAD. Começou, aí, uma era de amplos debates sobre essa modalidade, mesmo assim, uma parte significativa da comunidade educacional continua considerando-a uma modalidade inferior de ensino e insuficiente em relação ao ensino. O MEC tem dedicado atenção a essa modalidade de ensino e vem publicando uma série de portarias normativas que dão suporte legal para demarcar os espaços, as formas de atuação das instituições e as características dos cursos. Simultaneamente às iniciativas de normatização legal, busca-se o desenvolvimento e a utilização das tecnologias de comunicação e

informação, inclusive com o desenvolvimento de equipamentos tecnológicos e *softwares* especialmente voltados para a educação a distância.

Para Mugnol (2009), não passou despercebida, aos pesquisadores, a necessidade de voltar a atenção para a realidade socioeconômica da América Latina, sobretudo no que tange à igualdade de acesso à informação e às diferenças regionais, particularmente para o Brasil, que, devido às suas características sociais e extensão territorial, tem desenvolvido metodologias de EAD e estruturas administrativas diferenciadas da maioria de outros países latino-americanos, Estados Unidos e Europa. O percurso da EAD no Brasil mostra um crescimento lento e sinuoso, também deixa clara a existência de problemas que dificultaram e ainda continuam dificultando a criação de um sistema sólido de EAD, capaz de atender as expectativas do país e corrigir a dívida social com a educação.

Apesar de iniciativas e investimentos na EAD no Brasil, no que tange à formação dos profissionais de Letras e às suas especificidades atribucionais, os problemas se mantêm, e até mesmo se agravam nessa modalidade de ensino, devido às características de ensino não presencial, o que, de certa forma, dificulta reflexões e debates em torno de temas tão complexos.

Assim, apresentou-se um breve histórico da formação de professores para o ensino presencial e a distância no Brasil e, a seguir, será tratada a base teórica que fundamenta este estudo.

2.3 TEORIA DA ATIVIDADE: CONEXÕES ENTRE ENGESTRÖM, BRONCKART E RICHTER

O aporte teórico que dará embasamento a esta pesquisa se fundamenta na THA, proposta por Richter, a qual recebe influência dos pressupostos de Engeström, com a TA e de Bronckart, por meio do Sociointeracionismo Discursivo, entre outros.

A TA abrange estudos que buscam compreender as atividades humanas como fenômenos complexos e socialmente situados. Desenvolveu-se por meio de três gerações de pesquisa: a primeira, centrada nos estudos de Lev Vygotsky, que criou a concepção de que a ação é mediada por artefatos culturais, pois o indivíduo só pode ser entendido no seu meio cultural, e a sociedade só pode ser entendida como o meio no qual os indivíduos interagem, utilizam e produzem esses artefatos. Porém, ainda manteve o indivíduo como foco de análise, limitação que foi superada

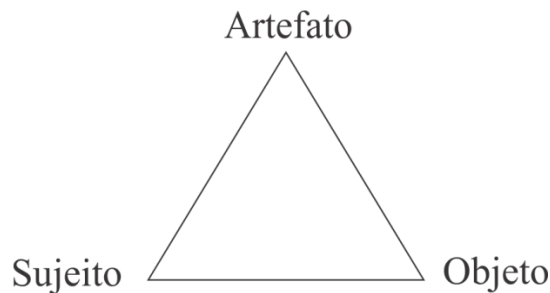
por Leontiev e Engeström na segunda geração de pesquisadores, que explicam a diferença entre ação individual e atividade coletiva, alterando o foco para as inter-relações complexas entre o sujeito e sua comunidade.

Com a internacionalização da TA, as questões da diversidade cultural e entre tradições e perspectivas, aspectos que foram antes relegados, geraram sérios desafios que a terceira geração, representada por Engeström (2013), tenta resolver pelo desenvolvimento de ferramentas conceituais para compreender o diálogo, as perspectivas múltiplas e as redes de interação dos sistemas de atividade.

Para Engeström (1997), a primeira geração centra-se em Vygotsky, que introduziu o conceito de mediação; segundo este, a relação entre o indivíduo e os objetos de um contexto é sempre mediada por meios, ferramentas ou signos culturais. Vygotsky acreditava na importância dos aspectos socioculturais, porém, as pesquisas realizadas por ele se centraram no histórico-cultural do sujeito. A segunda geração contou com as contribuições de Leontiev e de Engeström, que, mesmo em épocas diferentes, a partir das concepções de Vygotsky, observaram a atividade na perspectiva da comunidade social. Leontiev separou o conceito de atividade em ações e operações, e, por sua vez, Engeström expandiu a proposta inicial de Vygotsky centrada no indivíduo. Para Engeström, a terceira geração está em busca de uma representação que consiste em uma rede de sistemas que se influenciam mutuamente. A seguir, serão detalhadas cada uma das três gerações da TA e seus pressupostos.

A primeira geração se limita por focalizar o indivíduo, que se relaciona com os objetos em um contexto mediado por artefatos, ferramentas ou signos culturais. Vygotsky (1998) questionou a teoria behaviorista, que interpretava cada comportamento em relação a um estímulo, que conduzia a uma resposta. Para ele, a relação entre o homem e o mundo não é direta, mas mediada por elementos, tais como um instrumento ou um signo, e a sua utilização auxilia as atividades psíquicas. A utilização dessas ferramentas modifica a maneira como as pessoas interagem, pois elas não só transformam a natureza e o comportamento externo dos sujeitos, mas também o seu funcionamento mental.

Figura 1 – Modelo básico da Mediação proposto por Vygotsky.



Fonte: Vygotsky (1978).

Segundo Vygotsky (1998), as ferramentas mediadoras se dividem em dois grupos: as técnicas e as psicológicas. As técnicas transformam os objetos físicos, ao passo que as psicológicas são usadas para influenciar outras pessoas ou a si mesmas e a linguagem em todas as suas manifestações. O conceito de mediação entendido como o processo que caracteriza a relação do homem com os outros homens e com o mundo foi uma das maiores contribuições dessa geração e, até hoje, permanece como um dos princípios básicos da TA.

A segunda geração da TA, inspirada no trabalho de Leontiev, apresenta o conceito de atividade coletiva e propõe a divisão do trabalho. No entanto, essa geração não conseguiu expandir o modelo de ação mediada de Vygotsky para um modelo de sistema de atividade coletiva, que foi proposto por Engeström (1987). A limitação do foco no indivíduo foi superada na segunda geração, na qual a insuficiência da ação individual cede lugar às ações conjuntas dentro do contexto da atividade coletiva, mas, conforme afirma Engeström (1987), não foi desenvolvido um modelo que desse a devida importância aos aspectos sociais e comunicativos da atividade, que eram considerados primordiais no trabalho original de Leontiev.

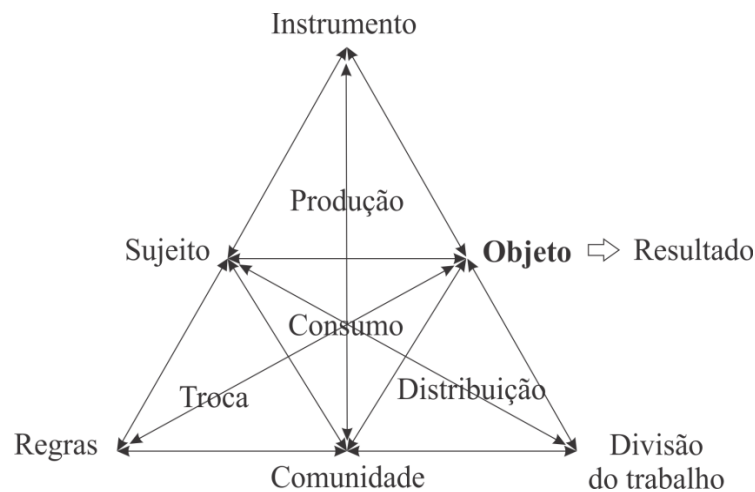
Leontiev (1978) acrescenta, ao modelo anterior, a mediação feita por outros seres humanos e as relações que acontecem entre eles. Ele estabeleceu a distinção entre operação, ação e atividade, os três níveis hierárquicos das atividades. No nível mais baixo e automático, encontram-se as operações, que são as rotinas habituais que o indivíduo realiza de forma inconsciente e que estão associadas a ações e influenciadas pelo contexto. No segundo nível, estão as ações, que são processos conscientes realizados individual ou socialmente em torno de uma meta.

A atividade é o primeiro nível da hierarquia e se refere às necessidades humanas, efetiva-se por meio de ações coletivas ou individuais em um determinado contexto em torno de um objetivo. Leontiev (1978) demonstra o conceito de atividade coletiva e divisão do trabalho por meio do seu famoso exemplo da atividade de caça, na qual os batedores direcionam os animais para serem abatidos pelos caçadores. As ações dos batedores estão associadas às dos caçadores dentro de um contexto social de atividade humana, no qual as ações dos primeiros só fazem sentido se relacionadas às dos outros, dentro daquele contexto.

O foco da terceira geração de estudos da TA consiste em contextualizar mais profundamente a atividade humana, fortalecendo sua natureza social e reforçando a inter-relação do sujeito com a sua comunidade. Para isso, Engeström (1987), ampliando os preceitos de Vygotsky, propõe uma representação mais completa das relações sociais que identificam o sistema de atividades humanas, incluindo aspectos pertinentes à realização da atividade, que são as regras, a comunidade e a divisão do trabalho.

Nessa concepção, o *sujeito* é o indivíduo cuja atividade é considerada ponto de partida, e o *objeto* é o material ao qual a atividade é dirigida. Com o auxílio de *ferramentas* materiais ou psicológicas, o objeto é moldado e transformado, pela atividade, em *resultado*, que corresponderá ou não ao esperado. O sujeito é organizado em comunidades que compartilham o mesmo objeto. Esse sujeito se relaciona com a comunidade por meio de regras que normatizam e regulamentam os procedimentos na interação entre os participantes. A comunidade relaciona-se como o objeto por meio da *divisão de trabalho ou da* distribuição de tarefas, responsabilidades e poderes entre os participantes do sistema de atividades (ENGESTRÖM, 1987).

Figura 2 – Modelo de Sistema de Atividade



Fonte: Engeström (1987).

Pode-se exemplificar a proposta de Engeström por meio do sistema educacional, em que o sujeito é o aluno para quem a atividade educativa é direcionada com auxílio de ferramentas, como livros, recursos tecnológicos e linguísticos, e o conhecimento é transformado em aprendizagem. Na escola, o aluno está sujeito a regras que regulamentam todos os procedimentos da atividade, e cada um tem a sua tarefa, desde o aluno, o professor, o supervisor, o diretor, enfim, todos os envolvidos no processo educativo.

Conforme apresenta Daniels (2003), Engeström resume a TA apontando cinco princípios básicos: o primeiro diz respeito à unidade básica de análise, que se constitui em um sistema de atividade coletivo, mediado por artefatos e orientado para um objeto relacionado em rede com outros sistemas. O segundo refere-se à multivocalidade dos sistemas de atividade, compostos por comunidades com múltiplos pontos de vista, tradições e interesses, como é o caso dos educadores, por sua condição de sistema aberto, que permite a interferência de vozes externas. Esse aspecto se potencializa no sentido de que cada sistema está conectado à rede de outros sistemas de atividade. O terceiro é o da historicidade, uma vez que, ao considerar que os sistemas mudam ao longo do tempo, só podem ser compreendidos dentro do contexto histórico. O quarto princípio ressalta o papel central das contradições, não como fontes de conflito, mas como meio de desenvolvimento e mudanças. O último princípio afirma a possibilidade de

transformações expansivas nos sistemas de atividade. Assim, o desafio a que se propõe a terceira geração da TA é o de estabelecer redes de sistemas de atividade e analisá-las sob dois aspectos: nas relações internas dos sistemas e nas interações e interdependências entre os sistemas.

Essas relações são mediadas pela linguagem, que, conforme Jean-Paul Bronckart (1999), baseado, principalmente, em Vygotsky e Volochinov, concebe a linguagem como elemento que desempenha um papel central no funcionamento psíquico do ser humano, no seu desenvolvimento de forma geral e nas atividades e relações estabelecidas no contexto social. Para o autor, a linguagem é o objeto que produz o desenvolvimento cognitivo e social, evidente nas interações verbais que regulam e medeiam a cooperação dos indivíduos na atividade em que estão engajados. No caso deste estudo, trata-se do discurso de educadores linguísticos e suas atividades de interações com os alunos, comunidade escolar e instituições de ensino, que constituem o sistema educacional.

Conforme Drey (2008), na proposta do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) apresentada em Bronckart (2006), a análise do trabalho docente é fundamentada em quatro dimensões. A primeira compreende o *trabalho real*, que designa a atividade realizada em uma situação concreta, como a atividade do professor em sala de aula. A segunda dimensão é fundamentada pelo *trabalho prescrito*, que subentende os documentos que dão instruções e fundamentam como deve ser o trabalho docente. A terceira dimensão de análise compreende o *trabalho representado* ou *interpretado pelos professores*, que permite estabelecer uma relação de reflexão entre o planejamento e a prática docente. A quarta e última dimensão de análise do agir docente considera o *trabalho interpretativo pelos observadores externos*, que compreende a análise da constituição da função docente por um pesquisador ou outro professor. Assim, o agir docente, por meio do discurso ou da ação de linguagem, é capaz de representar toda atividade envolvida no ser e no fazer docente, assim como a representação dessa atividade por meio do texto, na sua materialidade linguística.

Conforme Richter (2008), as concepções de Engeström e Bronckart aproximam-se parcialmente na medida em que admitem a prática social interventiva de um agente ou sujeito, mediada por ferramentas socioculturais, centradas em um recorte da realidade a ser modificado em função de uma necessidade ou um motivo constatado, e a modificação de um resultado capaz de suprir total ou parcialmente

essa necessidade. Pode-se dizer que tais dimensões são discursivamente representadas a partir do momento em que a linguagem verbal é a ferramenta cognitiva primária para as práticas sociais. Além disso, conforme o autor, Engeström acrescenta mais três fatores: a comunidade, as regras e a divisão do trabalho.

Segundo Richter (2008), esse modelo da TA, se comparado à visão sistêmica da prática humana proposta por Luhmann (1990), tratada na próxima seção, apresenta limitações no que se refere aos fatores comunidade, regras e divisão do trabalho, interior e exteriormente ao sistema de atividade. Para Richter (2008, p. 33-34), um sistema endógeno, que é relativamente mais organizado, cria e gere esses componentes para “blindá-los” contra a ingerência de sistemas exógenos, relativamente menos organizados. Na perspectiva da THA, são mais permeáveis à multiplicidade de vozes, na medida em que são constituídos de “fora para dentro” e permitem a interferência do entorno.

Para exemplificar, Richter (2008) cita que as regras de como um professor deve ser ou se sentir digno de aprovação não diferem muito se forem provenientes de um enunciador do próprio sistema ou de sistemas externos, como a clientela, a mídia ou profissionais de outras áreas. Da mesma forma, falar de comunidade nesse sistema parece ambíguo na medida em que um trabalhador “pertence” tanto ao coletivo do seu sistema quanto ao da sociedade pluri-segmentada para a qual presta serviços e deve satisfação da sua conduta.

Outra limitação da TA, para Richter (2008), é confundir dois tipos bem diferentes de relatividade estabelecidas dentro de um sistema. Um, em que a relação é tomada nocional e virtualmente como prioridade de um lugar social, subjetiva e centrípeta em relação a esse lugar social. Outro, em que a relação consiste na própria conexão real e específica entre duas entidades existentes, cada uma ocupando materialmente um lugar social determinado, sucedendo na interação recíproca destas entidades. Nesse caso, podem ocorrer duas situações: ou as condições discursivas de verdade ou legitimidade correspondem à dimensão física do agir social ou se estabelecem no vazio real por erro, ignorância, má-fé ou outro motivo.

O último problema da TA relacionado pelo autor diz respeito à não incorporação do nível axiológico das práticas sociais. Assim, ações e conceitos, mesmo em *interplay* dialético, aparecem dissociados de um equacionamento claro e consistente de valores. Mesmo que a TA reconheça a presença e o papel dos

valores, eles se diluem nos demais componentes em vez de merecerem uma parametrização explícita.

A THA concebe o ser humano de uma forma holística, que congrega o pensar, o agir e o sentir, prioriza o papel social sobre o sujeito discursivo e o caráter sistêmico da atividade humana. Ela é centrada na formação e emancipação docente, mais especificamente no educador linguístico, incorporando os preceitos de Engeström a respeito do objeto – que, na atividade docente, é a língua como bem social – de instrumentos e regras para o desenvolvimento eficaz da atividade. Também são aspectos considerados a comunidade e a divisão do trabalho e, para a definição do sistema de trabalho, a clareza das atribuições e os papéis na caracterização do professor. De Bronckart, a THA aceita o papel central da linguagem e seu caráter social na construção da identidade e compreensão do agir docente. Porém, diferentemente da concepção de Bronckart, que enfatiza que o sujeito se constitui no discurso, a THA entende que o sujeito faz parte de um discurso já constituído socialmente.

A escolha pela THA como teoria fundamentadora desta pesquisa se deve ao seu caráter holístico, que concebe o sujeito como um todo, neste estudo, especificamente, o educador linguístico. Além disso, inclui os aspectos afetivos que permeiam as relações sistêmicas e os aspectos emancipatórios da docência, que são aspectos não abordados nas teorias anteriores, de Engeström e Bronckart, além de ampliar seu aporte teórico, baseando-se nas concepções de Luhmann sobre os aspectos sistêmicos da atividade profissional, que serão tratados na próxima subseção.

2.4 NIKLAS LUHMANN E A TEORIA OS SISTEMAS SOCIAIS

Conforme Luhmann (2009, p. 81), numa visão sociológica, uma Teoria dos Sistemas deve partir do preceito teórico baseado na diferença: “o sistema é a diferença resultante da diferença entre sistema e meio”, ou seja, para poder ser situado um sistema, precisa ser diferenciado, o que constitui um paradoxo, pois o sistema consegue produzir sua própria unidade à medida que se diferencia dos outros sistemas, e tudo aquilo que não diz respeito ao sistema é considerado entorno.

Luhmann propõe uma teoria de sistemas sociais inspirado no conceito de

sistemas desenvolvido pelos biólogos chilenos Maturana e Varella (1997), que sustentam que os organismos vivos, da mesma forma que um vegetal ou um animal, são sistemas fechados, autorreferenciais porque podem operar com base nas suas próprias estruturas, e autopoieticos, porque se autorreproduzem enquanto unidade sistêmica. Isso não significa que os sistemas sejam incomunicáveis ou imutáveis, mas que seus elementos podem interagir uns com os outros e somente entre si, o que leva à ideia de fechamento operacional dos sistemas. A autorreferência, a diferença entre sistema e entorno e o fechamento operacional são os processos que definem os sistemas sociais.

De acordo com Rodrigues e Neves (2012), o pensamento luhmanniano concebe três tipos de sistemas autopoieticos: os sistemas vivos – células, cérebro, etc.; os sistemas psíquicos, que se refere ao sujeito ou indivíduo; e os sistemas sociais, que incluem sociedades, organizações e as interações, os quais são o objeto de estudo de Luhmann.

Na teoria sistêmica de Luhmann (2009), a comunicação é o elemento básico por meio do qual os sistemas se reproduzem, mas o que deve ser levado em conta em uma sociedade são as comunicações entre os sistemas e seus elementos.

Conforme Rodrigues e Neves (2012), a sociedade, para Luhmann (1998), é um sistema autopoietico que tem como elemento básico a comunicação, e os indivíduos são sistemas autopoieticos que têm por elemento básico a consciência, sendo, por isso, exteriores reciprocamente, ou seja, formam entorno um para o outro, o que exclui o homem da sociedade. Se, nessa concepção, os sistemas são concebidos como processos comunicativos operativamente fechados, “É por meio da comunicação que os sistemas sociais se diferenciam do entorno, que se complexificam, criam estruturas próprias, constroem autorreferência e heterorreferência” (RODRIGUES; NEVES, 2012, p. 80).

Nessa perspectiva, se os sistemas sociais são operativamente fechados, os indivíduos não estão inseridos no interior desses sistemas, pois, conforme Luhmann (1998), os sistemas psíquicos devem ser considerados como entorno dos sistemas sociais porque operam por meio do pensamento, enquanto que os sistemas sociais operam pela comunicação, entendida “como um processo de atualização constante que envolve número de pessoas, sem poder ser resumida à consciência de uma única” (RODRIGUES; NEVES, 2012, p. 81).

Assim, o sentido construído na comunicação produz o limite entre sistema e

entorno, reduzindo a complexidade de ambos, ou seja, a gama de possibilidades e acontecimentos que constituem o entorno. O que faz sentido para o sistema social é parte de seus elementos; tudo o mais compõe o seu entorno.

Uma das características dos sistemas é a redução de complexidade, dada sua função de reduzir possibilidades a partir da seleção daquilo que terá sentido para o sistema. Ao atingir um elevado nível de complexidade, os sistemas produzem relativa autonomia, diferenciam-se com o objetivo de reduzir essa complexidade.

Nessa mesma linha de pensamento, Rodrigues e Neves (2012) apontam que os sistemas sociais convivem com incessantes perturbações do meio. Desse modo, incorporam tais irritações às suas cadeias autopoiéticas e acabam reduzindo a complexidade, entendida como um processo de escolhas no qual o sistema seleciona o que será ou não incorporado aos seus processos internos. Assim, os sistemas sociais, durante todo o seu processo de funcionamento, estarão sempre reduzindo a complexidade do entorno, movimento que passa por dois processos específicos: a observação e a seleção. Os sistemas sociais e os sistemas psíquicos possuem a habilidade de observar o mundo, objetos e acontecimentos e, ainda, podem observar a forma como outros sistemas observam o mundo. É pela observação que os sistemas sociais selecionam e incorporam determinadas possibilidades de ação dentre as infinitas probabilidades que constituem o mundo.

2.5 TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE

A THA, proposta por Richter (2006, 2015), concretiza-se a partir de suas pesquisas e estudos sobre a formação docente. Surgiu como uma tentativa de superar a disparidade entre o discurso e a conduta profissional no decorrer do processo de formação de educadores linguísticos.

Em sua essência, o modelo holístico defende a indissociabilidade entre pensar-agir-sentir, explorando uma visão globalizante no processo de formação de licenciados em Letras. Parte do princípio de que a cognição, a ação e a afetividade caminham juntas para a construção de uma sólida formação profissional. Porém, Richter (2005, p. 1) enfatiza que, para isso, é necessário que os profissionais em formação manifestem “o genuíno desejo de mudar – de se aperfeiçoar profissionalmente e assumir a responsabilidade pelos seus esforços rumo a isso”, o que estaria relacionado aos fatores de resiliência, apontados por Grotberg (2005), e

que tratam da capacidade de superação presente em cada um.

Para que as mudanças se efetivem não basta refletir, mudar o discurso; é necessário comprometer-se a vivenciar novas práticas, que efetivamente levarão o docente a modificar as concepções e valores já arraigados. Assim, as transformações ocorrem a partir da mudança do comportamento e não do discurso.

Nesse modelo holístico, parte-se da concepção de que o sujeito se constrói a partir de um compósito estruturado de crenças, desejos, valores, intenções, planos e condutas, pois é transformando os aspectos emocionais do sujeito que ele poderá ter alguma chance de ver as suas experiências docentes sob outras perspectivas, como requisito essencial, conforme Richter (2006), para o exercício da liberdade, da criatividade e da mudança. Essa versão do Modelo Holístico considerava as variáveis da TA de acordo com Engeström (1987), que são sujeito, objeto, instrumento, regras, comunidade e divisão de trabalho.

Questionamentos sobre o “sujeito” e sobre o que ou quem ele representa na realidade impulsionaram a evolução do Modelo Holístico, no qual Richter (2006) considera duas proposições essenciais: a primazia do papel social sobre o sujeito discursivo e o caráter sistêmico da atividade humana.

A respeito da primeira proposição, Richter (2008, p. 52) aponta que o conceito de papel social:

relaciona-se com a divisão de trabalho e estipula o que cabe a cada um (profissional, cliente, terceiros paralelamente envolvidos) fazer, dizer, saber, crer, valorar, sentir como e quando. Relaciona-se também ao processo identitário, já que ancora a auto-imagem social e o jogo de imagens recíprocas, o valor-prestígio do seu lugar, de suas práticas, do bem social que o cliente vem a obter (ou assim supostamente) em virtude da intervenção do profissional.

No que tange ao educador professor, conforme Amaral (2012), é difícil definir o seu trabalho e as suas atribuições, pois não se trata apenas da produção de um serviço, mas de uma atividade intelectual sem garantias, direcionada a outros que podem aprender ou não o que professor pretende ensinar.

Para melhor entender as implicações do papel social do educador linguístico, Richter e Garcia (2011) apontam o forte contraste entre o profissional regulamentado e emancipado e o semiprofissional, aquele que não tem a sua profissão regulamentada. Os primeiros têm resguardados seus direitos jurídicos por meio de Resoluções, Códigos de Ética, entre outros documentos que servem para validar

legalmente os limites e a abrangência do trabalho dos profissionais de cada área. Para Motta (2009), essa delimitação de domínio permite tanto ao contratado quanto ao contratante saber quais obrigações pertencem a um e ao outro. No caso do magistério, evitaria que determinados insucessos fossem atribuídos exclusivamente ao educador, fato frequente nessa profissão.

A regulamentação se constitui em uma rede de proteção que dá autonomia e amparo aos que a ela pertencem, possibilitando o desenvolvimento de um senso de autoproteção da classe. O prestígio, a legitimidade e o sentimento de pertencer a uma classe fortalecem a sua autoimagem, fazendo com que ele se institua como profissional. Nesse sentido, a construção da identidade ocorre mediante as relações que mantém com os demais participantes do seu grupo social.

Já os profissionais que não têm a sua profissão regulamentada, como os educadores linguísticos, que não usufruem de respaldo legal e social para adotar e construir condutas bem demarcadas, muitas vezes, não sabem qual é, realmente, seu compromisso específico de especialista, sentindo-se aprisionados a discursos externos aos quais eles têm que corresponder, seja das instituições, da sociedade, dos pais, dos alunos. Desse modo, muitas vezes, eles assumem responsabilidades que não são suas como forma de corresponder a um papel social determinado por outros e que, para eles, não é bem claro. Isso afeta a sua autoimagem e compromete a sua constituição como profissional da educação, de acordo com o que aponta Motta (2009), deixando-os inseguros, o que os levará, provavelmente, a recorrer às práticas já reconhecidas, mesmo que ultrapassadas, para não correrem o risco de investir em inovações, inclusive as que possam ter aprendido ou vivenciado no curso de graduação.

A segunda proposição se refere à sistematicidade da atividade humana, que, conforme Leontiev (1978), considera a comunidade, as regras e a divisão de trabalho e a percepção de que existem diferenças ao se equacionar interior e exteriormente esses elementos. Para Richter (2008), a relação dos efeitos que possam se estabelecer entre tais elementos apresentará natureza diferente nas profissões emancipadas e nas não emancipadas. O autor assegura que os sistemas endógenos são mais organizados por serem referendados por direitos e deveres, pois refletem a organização interna do grupo e, por isso, são mais capazes de defender tais elementos da interferência externa, ou seja, do meio social, proporcionando, ao profissional, mais segurança a respeito da conduta que

corresponde a seu papel, bem como ao que a sociedade espera dele.

Movimento contrário ocorre nas profissões não regulamentadas, como é o caso dos educadores, cujo discurso que institucionaliza o seu papel e o seu fazer docente é de caráter exógeno. Esse fenômeno representa a invasão de construtos discursivos difusos e contraditórios, constituídos a partir de setores sociais externos, como a não participação na elaboração das leis que regem o ensino e na criação dos parâmetros que se propõem a ser diretrizes, mas que, na verdade, produzem documentos a serem seguidos pelos docentes.

Exemplo recente desse tipo de discurso é a Medida Provisória n. 746/2016, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, propondo mudanças no ensino médio no Brasil sem consulta a educadores, pais e sociedade. No que se refere à formação de professores, chega-se ao absurdo de propor que sejam contratados profissionais que comprovem “notório saber” para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação, para atender as áreas de formação técnica e profissional, sem a devida qualificação acadêmica para atuar como professores.

Outro tipo de intervenção muito frequente é a interferência midiática, que, na concepção de Richter (2008), por meio das mais variadas publicações, procura preencher a lacuna da formação continuada na profissão do professor, tecendo julgamentos e críticas e, ainda, fornecendo soluções aos problemas do educador. Para isso, busca suporte em entrevistas com vários tipos de profissionais, apresentando fórmulas prontas, como se tudo pudesse ser resolvido de forma mágica.

É extremamente preocupante a ingerência de profissionais de outras áreas na mídia, produzindo formas atroz do discurso do déficit ao culparem educadores pelos problemas multifatoriais da Educação. Contudo, para se tomar outro exemplo, não aparecem discursos, na mídia, atribuindo-se a atual crise econômica do país ao despreparo de economistas, embora o raciocínio seja exatamente o mesmo.

Ampliando-se o olhar crítico, ao comparar-se essa situação com a da Saúde, que também suscita reformas urgentes, não se percebe os médicos sendo responsabilizados pela situação calamitosa em que ela se encontra, mas à falta de recursos e investimentos do governo, ou seja, o problema não está no profissional, e sim no entorno ou contexto, que não lhe dá as condições necessárias para exercer, de forma adequada, o seu trabalho. É um sistema que se protege por ter bem definidas suas atribuições, seus deveres e direitos. Essa situação deixa evidente a

forma como são tratadas as diferentes profissões e os sistemas aos quais elas pertencem.

A versão 3.0 da THA ou versão estendida apresenta os níveis de análise de linguagem relacionados a regularidades atribucionais axiológicas, referentes à caracterização e valores; deônticas, relacionadas à ética e à formação; alético-epistêmicas, com referência ao exercício funcional, contextos institucionais, diferenciação/especialização e paradigmas (RICHTER, 2011).

As modalizações axiológicas são baseadas no valor, entendido em termos da presença ou da ausência de juízos, com conotação avaliativa ou expressiva. Para Nascimento (2009), trata-se de uma modalização avaliativa, pois permite observar que o locutor imprime, no enunciado, um juízo de valor, uma avaliação a respeito do conteúdo proposicional, indicando como essa proposição deve ser lida e/ou compreendida. Koch (2004) denomina essa modalização de axiológica, pois expressa uma avaliação dos eventos, ações, situações a que o enunciado faz menção.

As modalizações aléticas se referem à necessidade ou possibilidade da própria existência dos estados de coisas no mundo às noções de verdade ou falsidade das proposições, de modo que os enunciados de uma ciência podem ser necessariamente ou possivelmente verdadeiros. Dessa maneira, a noção de verdade deixa de ser absoluta e passa a ser necessária ou possível. Também denominada lógica, essa categoria de modalidade está igualmente relacionada ao contingente das proposições.

A modalidade alética reflete a escala lógica que vai do necessário ao possível, passando pelo possível e pelo contingente. Ela não é facilmente detectada nas línguas naturais, pois o seu comprometimento com a verdade relacionada aos mundos possíveis faz com que não se evidenciem, nos discursos comuns, casos de sentenças apenas aleticamente modalizadas (NEVES, 2006).

A respeito disso, Silva (2002a) aponta que a modalidade alética, em seu estado puro, só ocorre fora do contexto de enunciação e, por isso, não se presta a uma investigação linguística dos enunciados. Sendo assim, o autor afirma que as modalidades aléticas, deônticas e epistêmicas podem aparecer conjugadas e que é nessa diluição entre as modalidades epistêmicas e deônticas que se encontra a ambiguidade das aléticas.

A modalização epistêmica assinala o comprometimento do sujeito com

relação ao seu enunciado e ocorre quando o locutor expressa uma avaliação sobre o valor de verdade da proposição, comprometendo-se ou não com o conteúdo expresso. Essa modalidade diz respeito ao universo de crenças pessoal, às ideias que são aceitas ou rejeitadas, às opiniões que podem se transformar em expectativas sobre o mundo, sobre os outros e/ou sobre si. Os modalizadores epistêmicos são os que assinalam o comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados (CERVONI, 1989).

A modalização deôntica indica o grau de imperatividade ou facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional. Seus modalizadores indicam que o falante considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente. Entram em jogo as regras de conduta, que expressam obrigatoriedade e, em alguns casos, permissão (CERVONI, 1989).

O uso das modalizações propostas no modelo estendido da THA permite a análise do discurso, privilegiando a percepção de suas crenças, desejos, valores, sentimentos e saberes, os quais constituem o seu papel social de professor de língua estrangeira.

A THA, na sua versão 4.3, conforme Richter (2015), tem como ponto fundamental o desenvolvimento profissional, mais especificamente, do profissional de Letras, o qual o autor apresenta em duas perspectivas, sendo uma mais imediata, que busca estabelecer o *know-how* para o desenvolvimento docente, inicial e em serviço.

Essa concepção se torna possível a partir da tríade composta pelo supervisor ou docente formador, o estudante e o docente do mercado, na qual, cada um desempenha um papel. Ao supervisor cabe fazer a escuta das necessidades dos outros dois componentes da tríade, baseado em conceitos de empatia, congruência e acolhimento enquadrativos. Do estudante, espera-se a superação da acrasia – dissociação entre o pensar e o agir – e da integração insuficiente de teoria e prática. Do docente do mercado de trabalho ou em serviço, a reconstrução enquadrativa do seu papel para que os saberes adquiridos na graduação, frequentemente estéreis do ponto de vista didático, sejam transmutados em competência docente.

Nessa perspectiva, espera-se que ações do professor formador sejam no sentido de estar atento à relação que deve desenvolver com os alunos, em termos de consistência teórica e prática, para que, ao ingressarem no mercado possam

aplicar, de forma eficaz e produtiva, o que aprenderam, dando significado ao seu trabalho e, da mesma forma, com os colegas do mercado, estabelecendo uma postura receptiva em relação ao atendimento das suas demandas teórico-práticas, na busca da superação das dificuldades por meio da competência profissional, que deverá proporcionar segurança e motivação em relação à docência, beneficiando a ele próprio, os alunos e o sistema de ensino como um todo.

Cabe ressaltar a grande responsabilidade do professor formador nesse processo, pois deve promover a conexão entre a formação e a prática, visando à competência profissional como pilar na construção de uma sólida identidade que possa garantir aos professores o tão esperado reconhecimento profissional e social.

A perspectiva de longo prazo do desenvolvimento profissional docente, conforme Richter (2015), passa por um extenso percurso, que vai do Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC), uma comunidade molecular e prática profissional, passando pela criação de associações de professores de língua materna e estrangeira, as quais são centralizadas no próprio trabalho especializado, até culminar no Poder Legislativo, para apresentar e tramitar uma proposta de lei federal que regulamente o profissional de Letras, concedendo-lhe autonomia para gerir o seu trabalho especializado pela criação de conselhos federais e regionais. Os professores, como pertencentes a uma profissão ainda não regulamentada, têm um longo percurso a ser conquistado, que passa por se constituir reconhecidamente como professor, delimitando suas atribuições e papéis na busca do enquadramento profissional. Essa é uma luta que vem sendo ignorada e que se constitui na base da desvalorização profissional.

2.5.1 Enquadramento profissional

O enquadramento profissional, segundo Richter (2015, s/p), é o conceito mais importante da THA, definido como “conjunto organizado de critérios embasadores da parametrização de um trabalho especializado em um horizonte autopoético”. No caso do magistério, consiste no conjunto articulado dos atores que constituem a atividade docente em uma relação reflexiva com a própria classe, com os alunos e profissionais de áreas conexas, como fonoaudiólogos e psicólogos, que, muitas vezes, trabalham conjuntamente com o professor e, por fim, a sociedade como um todo. Richter (2010) destaca que esse conceito se aplica a sistemas autopoéticos,

entretanto, sistemas regulados exogenamente, como os dependentes de preceitos e legitimações externas devido à baixa assimetria frente ao entorno, a rigor não dispõem de enquadramento definido. Nesse caso, fora dessas condições ideais, fala-se com mais propriedade de campo enquadratório.

Para o autor, a adoção de um enquadramento de trabalho em comum, em um contexto de formação inicial e em serviço, contribui para combater a acrasia, fortalecer a aliança entre pares e entre profissional e cliente; auxilia, principalmente, a organizar, de forma consensual, o equacionamento de questões, tomar decisões contextualizadas e controlar e aperfeiçoar a qualidade do trabalho especializado.

Para melhor demonstrar as concepções de Richter (2015) a respeito do enquadramento profissional, apresenta-se um quadro organizado em três colunas e três linhas, que resulta em nove células. Nesse esquema-mestre⁸ ou *hiperframe*, cada uma das colunas corresponde a um conjunto de fatores, respectivamente: fatores de atribuição, relacionados ao papel profissional; fatores de mediação, relacionados à prática profissional; e fatores de controle, relacionados à qualidade profissional.

Cada um dos fatores se desdobra em três níveis, em ordem decrescente de fundamentação, de baixo para cima, como uma pirâmide. Por exemplo, as práticas constitutivas influenciam as práticas articulativas, que, conseqüentemente, vão determinar as práticas exercitivas. Da mesma forma, há uma inter-relação entre os fatores e níveis, da esquerda para a direita.

Nesse sentido, no sistema educacional, como em qualquer outro sistema, a atribuição fundamenta a mediação, que, por sua vez, fundamenta o controle. Quanto melhor estiverem definidos os fatores de atribuição, mais efetivo será o processo educativo, refletindo-se em uma mediação adequada que corresponda às expectativas das demandas sociais. O controle ou a avaliação será o resultado da interação entre os dois fatores anteriores, com vistas à superação de deficiências.

⁸ O esquema mestre e suas triangulações será retomado na análise, discussão e interpretação dos resultados, no capítulo 4.

Quadro 1 – Fatores implicados na parametrização profissional segundo a THA – Versão 4.3

ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL		
Fatores Implicados na Parametrização Profissional Segundo a THA – Versão 4.3		
FATORES DE ATRIBUIÇÃO	FATORES DE MEDIAÇÃO	FATORES DE CONTROLE
Regularidades Atribucionais	Organização das Intervenções	Sistemáticas de Avaliação e Ajuste
<p>PRÁTICAS EXERCITATIVAS</p> <p>Caracterização e valores profissionais Nível axiológico Articulação da demanda social + emancipação corporativa Discurso da Demanda x Discurso do Déficit</p>	<p>RECURSOS</p> <p>Meios e condições materiais</p>	<p>CONTROLE ATRIBUCIONAL</p> <p>Paradigma da Formação influência sobre interfaces profissionais: multi/inter/transdisciplinaridade Influência defensiva sobre o Discurso do Déficit e assertiva sobre o Discurso da Demanda</p>
<p>PRÁTICAS ARTICULATIVAS</p> <p>Condutas profissionais, ética Nível deontico Conduta: treinamento x tomada de decisão Contrato didático: empatia; significância; dialogismo problematizador; corresponsabilidade Os 4 movimentos discursivos: dogma (o papel, o saber), diálogo (o ir-além, o apropriar-se) Ética: Aceitação transcendente (respeito bilateral às capacidades e limites + foco nos fins e nas etapas rumo aos fins), discricção.</p>	<p>PROCEDIMENTOS</p> <p>Práticas situadas (i) Nível das ações ● Metodologia (encadeamentos) ● Técnicas (configurações) (ii) Nível das operações ● estratégias (esquemas externos) ● operações cognitivas (esquemas internos)</p>	<p>CONTROLE MEDIACIONAL</p> <p>OBJETO Bem social + desdobramentos MONITORAMENTO Diagnóstico → Plano ou Programa → Prognóstico - Resultados → Manutenção V Ajuste PARÂMENTROS ● perfis de referência ● instrumentos diagnósticos ● critérios avaliativo-decisórios</p>
<p>PRÁTICAS CONSTITUTIVAS</p> <p>Cognições profissionais, apropriação do papel Nível alético-epistêmico Operações Ψ (experenciação) X Operações Σ (dupla contingência) ↔ Construção identitária Formação (Apropriação do papel: Dimensões afetivo-identificatória (afeto, base segura, resiliência) praxeológica, gnoseológica Desenvolvimento profissional corresponsável ↔ nucleação nomotética + objetivação ideográfica Exercício funcional: contextos institucionais, diferenciação/especialização, paradigmas de enquadramento</p>	<p>CONCEITOS</p> <p>Fundamentos teóricos (teorias compatíveis com o paradigma): princípios gnoseológicos e praxeológicos</p>	<p>CONTROLE SOBRE O CONTROLE</p> <p>Políticas autárquicas de legislação e fiscalização (pressuposta a regulamentação profissional) → Assentamento das operações sistêmicas sobre expectativas normativas, funcionamento autopoietico, interações batesonianas recíprocas com sistemas profissionais conexos</p>

Fonte: Richter (2013).

A seguir, serão mais bem especificados cada um dos fatores implicados na Parametrização Profissional segundo Richter (2011). Os fatores de atribuição formam o conjunto de: variáveis centradas em noções e papéis sociais, espaços institucionais nas quais a atividade é desenvolvida; atribuições ou tarefas que são previstas; competências, que se referem às bases curriculares e jurídicas que sustentam a atividade; modelos de conduta, ou seja, os padrões de comportamento esperados em seus devidos contextos, para o profissional, o cliente e demais pessoas; referência e pertença grupal. Também formam parte desses fatores as variáveis que incidem na construção de um perfil de profissional, a identificação, a introjeção e o acoplamento, bem como as práticas autodefensivas na busca de estabilização e preservação do papel no ecossistema social.

Os fatores de mediação e controle, juntos, respondem pela definição e consistência dos procedimentos profissionais propriamente ditos. No caso do educador linguístico, a mediação engloba os fatores situacionais do ato linguodidático, enfatizando seus aspectos instrumentais e teleológicos, ao passo que o controle equaciona e monitora o processo de ensino, considerando os resultados esperados e os obtidos, fornecendo o *feedback* necessário para manutenção, ajuste ou mudança das estratégias de intervenção.

De acordo com Richter (2010, 2011, 2015), os fatores de mediação, que se referem à prática profissional e à organização das práticas do profissional, subdividem-se em recursos, procedimentos e conceitos. Recursos são os meios e as condições materiais, que abrangem desde aspectos do contexto de ensino, como espaço físico com seus componentes e propriedades, passando por artefatos educativos, como material impresso e outros objetos de aprendizagem, até o próprio material linguístico selecionado para integrar as tarefas e converter-se em *input* ativo da Zona de Desenvolvimento Proximal⁹ (VIGOTSKY, 1978).

Os procedimentos são os meios e as condições para a interatividade mediada pelos recursos didáticos. Têm relação com o processamento cognitivo do *input* e as operações concretas realizadas por professor e aluno visando atingir objetivos compatíveis com alvos da atividade docente, que se estrutura em nível de ações e

⁹ “Área potencial do desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes.” (VIGOTSKY, 1978, p. 86).

se manifesta em nível de operações que emergem e circulam na ZDP estabelecida, influenciando de várias maneiras nos processos cognitivos ligados à aquisição. Por sua vez, estratégias bipartem-se em docentes, a quem competem o gerenciamento, o tutoramento, os questionamentos e a assistência ao discente, de quem se espera a manifestação das operações cognitivo-comportamentais realizadas sobre recursos providos pelo contexto didático ou, em certos casos, externos (VIGOTSKY, 1978).

Sobre os conceitos, que representam o terceiro aspecto dos fatores de mediação, o autor os define como o conhecimento declarativo interno ao enquadramento – desdobrado em teórico, sendo o conhecimento abstrativo e organizado fundamentador de condutas e procedimentos, de natureza linguística, pedagógica, cognitiva ou eventualmente outra –, e metodológico – correspondente às estruturas declarativo-procedurais, esquemas de práticas justificadas cientificamente ou por outros critérios, acordadas ou normatizadas para contextos profissionais, umas destinadas ao profissional, outras ao cliente.

Conforme Richter (2013), os fatores de controle tratam da sistemática de avaliação e ajuste da atividade docente e recaem sobre os fatores de atribuição, mediação e sobre o próprio controle.

O controle atribucional trata de acompanhar em que medida há coerência entre a formação e a prática profissional, como e se acontece a comunicação e inter-relação com outras áreas do conhecimento. Também trata de elucidar as ações dirigidas a defender-se das afirmativas contidas no Discurso de Déficit e iniciativas de ajustar-se ao Discurso da Demanda.

No controle mediacional, descrevem-se os parâmetros e os meios necessários para instrumentar o professor na atividade de avaliar a sua prática em termos de objetivos propostos e resultados esperados. Esse controle é composto pelo objeto ou, neste estudo, a aquisição da linguagem, o monitoramento do processo e os parâmetros definidores das expectativas dos envolvidos.

O objeto é uma variável definida analogamente à sua homônima da tradição soviético-finlandesa – a saber, um recorte da vida social em que uma intervenção mediada alimenta a expectativa de promover benefícios institucionalmente reconhecidos. Na THA, há um pormenor adicional: o objeto é conceitualmente dependente da natureza do ato profissional que nele incide. Assim, o objeto do licenciado em Letras é recortado em função das especificidades do ato linguodidático e, de forma geral, subdivide-se em: a) Bem Social – a aquisição de

competência comunicativa, globalmente considerada, em língua materna (L1) ou língua estrangeira (L2); b) Alvo – objetivos gerais de um curso ou módulo de ensino de línguas; c) Objetivo(s): objetivos específicos de uma subunidade de ensino, materializada no desempenho verbal ou semiolinguístico explicitado, conceituável e computável; d) Resultados, que podem ser esperados ou obtidos, objetiváveis ou subjetiváveis; entende-se o diferencial de desenvolvimento linguístico discente entre dois momentos da intervenção didática; e) Avaliação, que consiste no monitoramento constante da adequação entre as intervenções profissionais e as expectativas de êxito. Ela inclui parâmetros, critérios de avaliação do desempenho discente; instrumentos como meios de controle como portfólios, questionários, etc., e o perfil da clientela, traçado com a finalidade de obter um diagnóstico e prever um prognóstico.

Como último componente dos fatores de controle, aparecem as políticas autárquicas, de legislação e fiscalização, como os conselhos, as associações, etc., que regulam e normatizam a profissão, bem como a sua relação com profissionais de áreas conexas. Cabe ressaltar que esses fatores só entram em funcionamento nas profissões regulamentadas, típicas de sistemas alopoiéticos e endógenos, o que ainda não é o caso dos profissionais da educação.

2.5.2 O Desenvolvimento Profissional Corresponsável

Conforme Richter (2015), a THA parte do princípio de que os graduandos de qualquer profissão, pelo mero cumprimento de créditos curriculares, saem da faculdade informados, não formados. Coletaram, ao longo de quatro, cinco ou seis anos, conhecimento especializado declarativo, um saber sobre algo, que permanece em estado latente, estéril, até o momento em que a própria formação, ou melhor, as diretrizes para a capacitação profissional o convocam para o processo formativo, que transmutará as informações em saberes profissionais operantes ou “competências”. A essa altura, entram em jogo três componentes funcionais, formando uma tríade formativa: o graduando ou egresso; um profissional atuante no mercado com função tutorial; e o docente da academia como mentor, trabalhando de forma complementar à do tutor – nada impedindo que estas duas últimas funções possam ser exercidas por um mesmo profissional em momentos diferentes.

Assim, para Richter (2015) todos, a seu modo, educam-se e se desenvolvem

em seu lugar. As necessidades do mercado de trabalho entram alimentando a academia com questões às quais esta tenta dar alguma resposta. Surgem inovações que são testadas e, depois, disseminadas, para, em algum momento futuro, esbarrarem em limitações e contradições, gerando novas questões e, assim, fechando o ciclo. Isso ocorre em uma área laboral autopoietica, dominada pela endogenia. É o que a THA denomina de Desenvolvimento Profissional Corresponsável ou DPC.

Porém, como enfatiza o autor, nas Letras, o ciclo de produção de saberes profissionalmente relevantes não opera. Academia e mercado não estabelecem essa via de mão dupla tão desejável e mesmo indispensável para o fortalecimento da classe, e o resultado disso é que os acadêmicos e egressos, seja no estágio, seja em serviço, por ausência de DPC, não entram em um verdadeiro processo formativo.

Assim, de acordo com Richter (2015), por mais espantoso que isso possa parecer, os egressos não entram em enquadramento e, sem enquadramento, o conhecimento declarativo fica, por assim dizer, “engavetado” e não estabelece com a prática uma integração parametrizada. O autor exemplifica isso, usando os profissionais da Psicologia, na qual o estudante, após conhecer teoricamente diversas abordagens, deve escolher uma delas, como a cognitivo-comportamental, humanista, psicodinâmica, etc. e, em contexto de estágio, especialização e mestrado profissional, aprofundar-se laboralmente nessa abordagem selecionada, sem misturá-la com outras ou mesmo entrar com experimentações aleatórias, como um aprendiz de feiticeiro.

Porém, o ego profissional fragmentado das Letras, sem um chão enquadrativo seu e de seus pares para guiar seus passos, começa a reproduzir intuitivamente práticas com as quais, enquanto estudante, havia se familiarizado no ensino básico, aspecto que já foi, inclusive, amplamente estudado e comprovado. A ausência de enquadramento se manifesta, então, na prática docente aleatória, uma espécie de vale-tudo, desprovida de apoio conceitual sólido. Finalmente, quando surge, para esse licenciado, a oportunidade de se dizer como profissional em um sistema alopoietico, invasivo e pouco redutor de complexidade externa, passa a usar jargão semelhante ao dos leigos, que, nas palavras de Richter (2015, s/p),

é precisamente esse discurso “leigóide” – se admitirmos aqui um neologismo – que dá ao observador a impressão de que o licenciado

armazena “crenças”. Mas devemos reconhecer que, ao longo de quatro ou cinco anos de faculdade bem cursada e cerca de quatro mil horas de créditos cumpridos, o licenciado tem, sim, conhecimentos armazenados – embora fragmentados, inoperantes e desacoplados da prática profissional. Em suma: a questão central quanto aos efeitos de verdade em Letras não é de “conhecimentos versus crenças” nos membros da classe, e sim de haver ou não enquadramento no processo, a rigor interminável, de capacitação. Daí o fato de a perspectiva holística ressaltar, nas questões de profissionalização e de emancipação, o enquadramento e o DPC.

Dessa forma, conforme a THA, a formação adequada requer, ao menos, uma microcomunidade de práticas triádicas, seja nas atividades-fim, seja nas atividades-meio, que é o DPC, associada a uma aliança didática que possibilite o enquadramento e também uma aliança profissional pelo desenvolvimento laboral de cada um e de todos. Quanto a esta última, Richter (2015), baseado em Gonzalez-Rey (2001), aponta que a relação dialética entre subjetividade individual e subjetividade social é construída no imaginário coletivo, e que a isso se pode acrescentar o simbólico, pois se trata de papéis sociais, lugares que preexistem aos indivíduos, e o real, que é tudo que não faz sentido num dado lugar semiótico, aquilo que está no entorno e, do entorno, perturba e pressiona as operações do sistema, forçando-as a reduzir complexidade, concepção tipicamente luhmanniana.

Ao tratar-se do real e do imaginário, faz-se referência direta a Lacan. Tal afirmação se justifica porque os quatro fluxos discursivos, dois dogmáticos e dois dialógicos, conceitos relacionados à Teoria dos Quatro Discursos de Lacan, também estão presentes no DPC e, na THA, são o resultado de duas reduções epistemológicas: uma, a integração de Lacan com o dialogismo problematizador de Freire; e outra, a despicanalização da teoria, pois está em cogitação não a psicoterapia ou a psicanálise, e sim a formação profissional de pares por pares.

Para Richter (2015), sabe-se que Lacan (1992) atribui ao Mestre e à Universidade discursos em que um dos lugares do processo enunciativo é “sem-furo”, o que significa completo, sem falhas. Sendo assim, essa enunciação tem um semblante dogmático e o seu modo de funcionamento é, de fato, dogmático. Por suas características, o discurso do Mestre funciona como quem fixa *a priori* os lugares sociais – e mesmo sua diferença hierárquica – em que o processo enunciativo se dá. E o da Universidade atua como quem fixa *a priori* os critérios e as premissas de legitimação das condições tanto de verdade quanto de construção de sentidos. Já o discurso da Histórica e o do Analista comportam furos, incompletudes, de ambos os lados. Isso permite inferir que, dos quatro discursos, somente há

intersubjetividade, no sentido proposto por Freire, no da Histórica e no do Analista, sendo que o do Mestre e o da Universidade consistem em formas discursivas objetificadoras do outro. O discurso da Histórica, por seu modo de funcionamento, renova constantemente sua inquietação, sua busca, sua inconformidade com os sentidos já dados. Esse fato já chamou a atenção da comunidade lacaniana para as semelhanças entre o Discurso da Histórica e o Discurso da Ciência como construção do saber. Por fim, o discurso do Analista pode ser encarado como quem abre espaço para que, do outro lado, surja um sujeito, embora dividido.

Richter (2015) usa como exemplo a concepção de Aguirre (2000), que, ao tratar da profissionalização do psicólogo, afirma que, para que ele se constitua como sujeito, é necessário apropriar-se de um papel, fazê-lo seu, incorporá-lo integralmente e assumi-lo. Esse conceito de profissionalização, além de holístico, destaca a necessidade de o profissional viver seu papel visceralmente no cotidiano, e não fazer dele um mero faz-de-conta, uma atividade exercida de forma distanciada em termos afetivo-identificatórios. Logo, tornar-se sujeito na esfera profissional é identificar-se com um modelo de profissional compartilhado com seus pares e investir nele sua afetividade, sua energia motivacional. Isso significa transformar os resultados de sua busca, sua inquietação, em contribuições para a construção do seu papel, ou seja, internalizar tudo aquilo que resultar de sua trajetória de desenvolvimento, integrar isso tudo no seu ego profissional, construindo sua subjetividade laboral individual como réplica e particularidade de uma universalidade que é a subjetividade social do profissional como identidade de classe.

Porém, o sujeito professor, quando solicitado a descrever o seu fazer em sala de aula, mostra posições de conflito entre o que deve e o que tem fazer. Segundo Echert-Hoff (2003), a análise do discurso de professores de escola pública revela uma dicotomia entre a voz da teoria, que diz que ele não deve assumir papéis que não lhe competem – como ser mãe –, e a voz de um saber construído na prática, exigindo-lhe tais papéis.

A autora ainda considera que o discurso que assujeita o professor, concede o poder de dizer que “tem que” para que o seu dizer seja recebido como verdade, dessa forma, identifica-se com um discurso que o determina, mantendo a ilusão de que essa identificação é voluntária. Assim, sua identidade determinada por discursos contraditórios resulta na fragmentação da sua identidade profissional.

Para tratar da fragmentação do sujeito como profissional, Richter (2015)

apoia-se em González-Rey (1997) com seu conceito conexo e dialético de subjetividade individual e social. O sujeito da busca e apropriação da competência — tanto na sua dimensão gnoseológica, o saber declarativo e reflexivo, quanto na dimensão praxeológica, o saber procedural, que o leigo chama de “perícia” — desenvolve, simultaneamente, dois tipos de saberes. Um deles, que o autor denomina como ideográfico, é relativo à personalidade profissional e, com ele, constrói seu estilo de trabalho, que, sem se contrapor ao saber coletivo, particulariza-o em sua prática específica. O outro, o saber nomotético, é aquele coletivo, compartilhável, dotado da mesma paradigmação que os conhecimentos que seus colegas desenvolvem, o que permite, inclusive, que possam trocar ideias e trabalhar em equipe. Ambos são necessários e integrantes do ego profissional e passíveis de aperfeiçoamento.

2.6 DETERMINANTES DA DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL: O DISCURSO DO DÉFICIT, OS CONFLITOS E O MAL-ESTAR DOCENTE

Nas profissões não regulamentadas, como a do professor de Letras, pertencentes a sistemas alopoiéticos, como o do ensino, e sujeitas ao discurso exógeno, os profissionais podem desenvolver sentimentos de continuo fracasso em consequência do redirecionamento ou até rebaixamento das atividades didáticas pelo aluno em função de objetivos ou prioridades pessoais. Esse problema, dentro do paradigma holístico, é parte de uma sintomatologia complexa denominada discurso do déficit (RICHTER, 2010), cujas raízes podem ser encontradas na relação alopoiética complementar entre sistemas reguladores, que produzem, lançam e impõem ao entorno formas discursivas legiferantes, e sistemas regulados anômicos, sem normas claras para orientar as ações dos indivíduos, os quais internalizam legislações externas ao sistema, tornando-se alvo de expectativas cognitivas do leigo e do profissional. Essas relações intersistêmicas complementares, conforme Richter (2010), operam da seguinte forma:

- Sistemas autopoieticos: mais aptos à autoprodução, autorregulação e autopreservação; são também dotados de mecanismos de redução de complexidade e contingência mais poderosos do que os sistemas alopoiéticos.

- Todo sistema autopoietico necessita exercer operações de seleção no entorno, destinadas à redução de complexidade entrópica, premissa do próprio

autodesenvolvimento, que implica o paradoxal aumento da complexidade organizativa, conhecido também como ordem a partir do caos. Assim, o sistema regulador busca organizar-se, expropriando a capacidade seletiva do sistema regulado, capacidade na qual se encerra a própria definição sistêmica de poder em Luhmann (1985b).

- Como resultado, o sistema alopoiético retrai e fossiliza sua capacidade seletiva redutora de complexidade, tornando-se vulnerável a situações. Além disso, a própria prerrogativa de constituir-se como sistema autônomo, de determinar um lugar social e discursivo para si, entra em retração.

Nesse contexto, Richter (2015) afirma que o ecossistema social situa o profissional não regulamentado a um “entrelugar”, sem perfil definido para identificar-se, não é ele mesmo, nem pode ser o outro. Sua formação, suas decisões, seus critérios não são considerados relevantes, tanto pela clientela quanto por profissionais de outras áreas, que se acham no direito de julgar e prescrever o comportamento e o *know-how* de quem atua numa terra de ninguém.

O autor ainda acrescenta que sistemas de complexidade basal caracterizam-se pela baixa assimetria em relação aos ecossistemas de entorno. Isso significa que observações externas praticamente não lhe atribuem recursividade operacional eficaz de redução de complexidade. Esse fato dá conta de uma estranha contradição intersistêmica que as licenciaturas mantêm com atividades investidas de maioridade jurídica, como a Psicanálise.

Como exemplo, Richter (2015) aponta que o licenciado em Letras, salvo raras exceções, uma vez diplomado, vai às escolas e, independentemente da formação teórica predominante que obteve na graduação, realiza seu trabalho de professor assim como o vivenciou e introjetou no papel de aluno. Esse fato permite pensar que um paciente que faz dez, quinze, vinte anos de psicoterapia está apto para ser psicoterapeuta. Contudo, isso seria inadmissível e motivo para condenação e repúdio, mas, no sistema educativo, em regiões de indigência econômica e educacional, admite-se e, inclusive, valoriza-se a iniciativa de analfabetos funcionais trabalharem como alfabetizadores.

Assim, basta observar os professores e fazer como eles. Essa situação se justifica por se estar diante de um sistema autopoiético e altamente assimétrico a ponto de apresentar opacidade operacional à observação externa. Não é capaz de tornar visível que o simples ato de ensinar exigiu um mínimo de quatro anos de

carreira acadêmica.

Por último, mas não menos importante, Richter (2015) ressalta que o sistema regulado é deixado vulnerável à própria complexidade entrópica interna, traduzida numa práxis anômica. A resposta irônica dos sistemas reguladores a essa anomia surge na forma de práticas discursivas de depreciação e comiseração a respeito da profissão expropriada num momento anterior. A relação estabelecida é análoga à da sociedade civil para com os grupos incapazes ou semi-incapazes ou do indivíduo investido de maioria para com os indivíduos em situação de minoridade. O discurso do déficit apresenta também um caráter vetorial, análogo ao dos fenômenos físicos que associam diferença e sentido. Para haver discurso do déficit, é necessária uma diferença crítica de complexidade entre, pelo menos, dois sistemas e *modus operandi* alopoiético discernível em um deles. O vetor aponta sempre para um polo alopoiético.

O discurso do déficit mantém com sistemas regulados uma orientação centrípeta e, com sistemas reguladores, uma orientação centrífuga. Isso explica o conhecido fato de profissionais emancipados de determinada área de atuação tomarem o cliente como alguém que *a priori* não sabe como proceder para resolver seus problemas no referido domínio e, portanto, está sempre necessitando de ajuda especializada, obviamente do profissional devidamente regulamentado e não outro. Nesse caso, o cliente está sendo o alvo do discurso do déficit, alguém que não sabe (RICHTER, 2015)

Por outro lado, esse vetor discursivo jamais aponta para sistemas autopoieticos, nos quais a competência é um pressuposto: o erro não é posto em consideração e, até que se prove em contrário, é do cliente, de terceiros ou das limitações impessoais da ciência e da técnica; ao profissional, cabe o bônus do risco e, ao cliente, o ônus do perigo ou dano (LUHMANN, 2005).

Nas profissões não emancipadas, como a do educador linguístico, a situação se inverte. Ele é preparado, ao longo de quatro anos de estudo superior, para realizar um trabalho suficientemente diferenciado, especializado e complexo, um profissional de fato e de direito. Apesar disso, o seu trabalho não tem o devido reconhecimento como profissão, e sim como ocupação. Tudo isso contribui para sua desvalorização social e profissional, contrastando com as profissões regulamentadas em vários aspectos, pois, no caso de erros ou insucessos, a sua competência é a primeira a ser questionada, e ele passa a ser o alvo do discurso do

déficit ou discurso da falta, a que se refere Peiffer (2003), e não o cliente, neste caso, o aluno. Contrapondo os dois sistemas, percebe-se que, nos autopoieticos, o discurso do déficit é orientado para o entorno: o sistema absorve o conflito e devolve para o entorno. Em hospitais que não funcionam adequadamente ou regiões onde não há médicos, o consenso é que a culpa não é dos médicos, mas da incompetência e falta de tutela do Estado.

De acordo com Luhmann (2009) os sistemas sociais, tanto consenso como conflito são princípios explicativos da ordem social. O primeiro é condição indispensável para se empreender algo de positivo na sociedade, e o segundo é característica das sociedades de classe. Os conflitos na Teoria dos Sistemas (LUHMANN, 2009) são considerados como sistemas, à medida que o outro seja tratado como inimigo contra quem se pode agir de forma agressiva.

O autor aponta que o conflito se gera a partir de uma rejeição sistemática às ofertas de sentido do outro, mediante a utilização recursiva do não. Ainda, salienta que o próprio sistema produz os motivos que organizam a possibilidade de conexão subsequente: ele leva a buscar recursos que impulsionem o conflito sob a dinâmica de que tudo o que prejudica o outro produz benefício para determinado sujeito. Dessa forma, os conflitos são catalisadores da construção de sistemas, que, por algum motivo, formam-se dentro de outros sistemas e não adquirem o estatuto de sistemas principais, mas parasitários. O autor acrescenta que “os conflitos são sistemas sociais elaborados segundo o esquema da contingência; e são fortemente integradores, graças à tendência em subordinar qualquer ação ao contexto da rivalidade.” (LUHMANN, 2009, p. 336).

Os conflitos, dentro da perspectiva sociológica, são sistemas integrados, ou seja, quando tudo está bem integrado, garante-se o futuro, a cooperação e a paz. O conceito de integração continua sendo utilizado para formular perspectivas de unidade ou de solidariedade e para reivindicar as atitudes correspondentes.

Luhmann (2009) aponta que o problema do conflito reside na integração bastante estrita de seus componentes, levando a mobilizar os recursos para prosseguir com sua conexão, economizando-os em relação a outras possibilidades:

[...] o inimigo armado não pensa senão no aumento de poder, e em fazer calar as armas do outro; pensa-se na defesa e no ataque, nas influências a serem conquistadas em causa própria, e na maneira de alcançar o triunfo. O conflito é uma espécie de câncer que consegue prejudicar o sistema, especificamente por ser fortemente integrado. (LUHMANN, 2009, p. 336).

Na escola, onde a convivência não pode ser evitada, o conflito se apresenta como uma negação sistemática às ofertas de sentido do outro. Por exemplo, entre professor e aluno, quando o professor que não consegue dar aula pela indisciplina dos alunos, propõe atividades que são consideradas desinteressantes ou inúteis. Entre o professor e a instituição, quando o professor é desautorizado ou obrigado a participar de cursos de formação que não correspondem às suas necessidades, não se cumprem as expectativas de nenhum dos grupos, e o conflito está instalado (RICHTER; FLAIN, 2015).

Serão tratados, agora, especificamente, os fatos que geram conflitos entre a própria classe de professores e entre os professores da rede pública.

Kader (2014) confirma que há uma divisão em duas subcategorias nos profissionais de Letras. Os profissionais de mercado, que atuam nas redes pública e privada, e os professores da academia. Essa divisão começa na formação, quando, na universidade, o aluno é tratado como um aprendiz em uma relação estabelecida pelo professor de forma assimétrica.

No contexto de trabalho, essa divisão se mostra visível na fala de professores da rede pública ao referir-se à formação continuada, conforme estudo realizado por Richter e Flain (2015). Nesse estudo, as professoras investigadas mostraram a sua desconformidade, alegando que são obrigadas a fazer cursos de formação ministrados por professores da universidade, os quais desconhecem a realidade do ensino básico, oferecendo teorias que não se aplicam à prática.

Contudo, não se pode generalizar, pois há uma gama de professores e projetos sendo desenvolvidos nos variados cursos de licenciatura, que envolvem as universidades e as escolas de educação básica em parcerias que beneficiam as duas instituições, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Mesmo que não haja um conflito explícito, muitos professores se negam a aceitar o que é proposto pelos colegas da universidade, primeiro, porque são obrigados a fazer um curso de formação determinado pelo Estado, sem a possibilidade de serem ouvidos a respeito das suas reais necessidades. Sentem-se ainda mais insatisfeitos, porque não conseguem pôr em prática o que é tratado nas palestras, pois está distante da realidade na qual eles atuam. Ao que parece, alguns professores da academia pressupõem, talvez, ancorados pelo lugar que ocupam, que sabem o que os professores do mercado devem aprender, configurando uma

relação assimétrica, semelhante à já vivida na graduação (RICHTER; FLAIN, 2015).

Esse padrão de comportamento, no qual um grupo se sobrepõe ao outro, por acreditar que é superior, de alguma forma, foi estudado pelos pesquisadores Elias e Scotson (2000) a partir de uma experiência em uma pequena comunidade situada nos arredores de Londres. Nessa comunidade, entre dois grupos, “os estabelecidos e os *outsiders*”, nos quais não havia grandes diferenças em termos de ocupação, renda, educação ou etnia, estabeleceu-se uma relação de dominação, em que os estabelecidos, que já moravam no lugar, identificavam-se como superiores aos *outsiders*, recém-chegados, excluindo-os do contato social que não fosse profissional. A relação instável de poder se baseava em dois aspectos: os estabelecidos acreditavam que, por residirem há mais tempo no lugar, eram mais importantes e, além disso, a melhor coesão e organização das famílias que se conheciam há muitos anos contrastava com os *outsiders*, que eram estranhos, inclusive, uns para os outros. Isso era usado como forma de excluir e enfraquecer o grupo em todos os aspectos.

No caso dos professores, o fato de serem ignoradas as suas necessidades, não serem ouvidos por seus pares, ou seja, serem silenciados por eles, também é uma forma de demonstrar poder, uma vez que não há abertura para que os grupos se inter-relacionem, troquem experiências, aprendam um com o outro.

Ainda tratando da formação profissional, Richter e Flain (2015, p. 9) apontam que os professores não têm o direito nem a autonomia para fazer outro tipo de curso que seja do seu interesse, que entendam ser importante para o seu trabalho porque não há apoio das instituições às quais estão vinculados, como exemplifica uma das professoras:

[...] do Estado temos muitas cobranças... agora temos o Pacto Nacional... temos que usar as reuniões pedagógicas para isso... mas se queremos fazer outros cursos... não há apoio para sair... não tem quem substitua... o governo não dá... a Coordenadoria Regional de Educação não dá... (ibid.).

Como esse é um fato que sabidamente vem se perpetuando, pode-se inferir que os educadores linguísticos convivem com um conflito do tipo parasitário (LHUMANN, 2009), que não evolui nem forma um novo sistema, no qual a busca de um consenso poderia trazer melhorias, mas apenas perturba o funcionamento do sistema vigente. Na concepção de Luhmann (2009, p. 336), “os conflitos são sistemas sociais elaborados segundo o esquema da contingência e são fortemente

integradores, graças à tendência em subordinar qualquer ação ao contexto da rivalidade”.

Nesse caso, o esquema da contingência se evidencia no momento em que os professores da universidade não correspondem ao que necessitam os professores de mercado, que, por sua vez, não põem em prática as propostas que aqueles oferecem, criando uma silenciosa situação de rivalidade e estagnação do processo educativo.

Na perspectiva da THA, os conflitos impulsionam mudanças e existem tanto nos sistemas autopoieticos como nos alopoieticos, a diferença é que os primeiros sabem administrar e absorver seus conflitos. Podem surgir dissidências, que serão avaliadas e podem ser incorporadas e validadas pelo próprio sistema, como novas abordagens, novas funções, ou seja, os conflitos podem ser resolvidos de forma saudável, porém, nos sistemas alopoieticos, as dissidências são difusas e podem tornar-se conflitos crônicos, que não são superados, mas perturbam o andamento do sistema. A sociedade evolui quanto mais ela consegue controlar e superar seus conflitos, dessa forma, a THA se ocupa dos conflitos que perturbam o andamento do sistema, neste caso, o sistema educativo.

As consequências de estar incluído num sistema de conflitos do tipo parasitário geram, nos profissionais de Letras, sentimentos negativos, que influenciam em vários aspectos a sua atuação, denominado mal-estar docente ou *burnout*. Para melhor compreender esse contexto, cabe explicar como isso se desenvolve.

O sistema educacional, inserido na sociedade como um conjunto de sistemas que influenciam uns aos outros, em que as transformações sociais, políticas e econômicas estão ocorrendo rapidamente, e de forma globalizada, também sofre essas influências, modificando não só a sua estrutura como o valor que se dá à educação e, conseqüentemente, à atividade dos professores, à sua imagem social e às expectativas neles depositadas.

Inseridos nesse contexto de mudanças, em que nem sempre a educação é entendida como meio para conquistar um futuro melhor, os professores, segundo Esteve (1995), enfrentam o seu trabalho com desencanto e renúncia. Esses sentimentos se desenvolveram paralelamente à degradação da sua imagem social, em parte, como consequência de pertencerem a um sistema no qual desempenham uma função, pois, até hoje, a docência não é reconhecida como profissão no Brasil.

O autor compara as mudanças sociais pelas quais passam os professores a um grupo de atores trajados de acordo com uma determinada época, inseridos em um cenário, que, de repente, muda, sem nenhum aviso. São esperadas reações de surpresa, desconcerto e até de agressividade ao saber que estão expostos e que, provavelmente, serão responsabilizados pelas falhas que venham a acontecer. Para definir essas reações, Esteve (1995, p. 98) usa a expressão *mal-estar docente*, que emprega “para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”.

Nessa mesma perspectiva, Carlotto (2002) aponta que, na atividade docente, estão presentes diversos estressores psicossociais relacionados à natureza de suas funções ou ao contexto institucional e social onde são exercidas. Esses estressores, se persistentes, podem levar à Síndrome de *burnout*, que a autora, amparada por Harrison (1999), define como um tipo de estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo.

Esteve (1995) apresenta dois grupos de fatores que possibilitam estudar a pressão que as mudanças do sistema social exercem sobre o sistema de ensino e sobre a atividade docente, incluídos os profissionais de Letras, e que resultam no mal-estar docente ou na Síndrome de *burnout*.

Os *fatores de primeira ordem* são aqueles que incidem diretamente na ação do professor em sala de aula, são entendidos como atribuição exclusiva do professor, que, no atual contexto, não são poucos. Começam pela indisciplina dos alunos, a qual, antes, precisa ser administrada para que o professor consiga realizar o seu trabalho ou, como aponta Coracini (2003), assumir o papel de pai, psicólogo, amigo para contornar dificuldades dos alunos como problemas familiares que interferem no desenvolvimento da atividade educativa. No caso do educador linguístico, tais fatores modificam as condições de trabalho e provocam tensões, sentimentos e emoções negativas que são a base empírica do mal-estar docente.

Os *fatores de segunda ordem* são contextuais, agem indiretamente, mas geram sentimento de desajuste e impotência diante da situação e referem-se a “fenômenos sociais que influenciam a imagem que o professor tem de si mesmo e do seu trabalho, provocando a emergência de uma crise de identidade que pode levar à autodepreciação pessoal e profissional”. (ESTEVE, 1995, p. 59)

Para ilustrar esse contexto, cita-se Coracini (2003), que, tratando de como o professor é representado pelos alunos, pelo livro didático e como ele mesmo se representa, concluiu que tais representações se constituem em: memórias do passado – nas quais ele era valorizado como “missionário”, uma fonte de saber e agente transformador da sociedade – e experiências do presente – marcadas negativamente por adjetivos, como mal preparado e mal remunerado, além de se sentir colocado em xeque pelas novas tecnologias, em fim ridicularizado.

Hoje, o professor é solicitado a assumir cada vez mais responsabilidades, pois, além do seu trabalho como docente, graduado em determinada área de conhecimento, também é esperado que cuide do equilíbrio psicológico dos alunos, da integração social, da educação sexual, da inclusão de alunos especiais e até ministre disciplinas para as quais não teve formação acadêmica. Entretanto, esse docente não recebe formação inicial nem continuada que dê conta de prepará-lo para esse nível de exigências, se é que isso é possível.

A cobrança de mais responsabilidades educativas em relação ao professor, em parte, deve-se à incorporação da mulher no mercado de trabalho, que diminuiu os membros e o convívio em família e, conseqüentemente, o conjunto de valores básicos historicamente transmitidos pela família tradicional, mais especificamente, pela figura materna, agora, espera-se que sejam assumidos pela escola e pelo professor.

Dentro dos fatores contextuais, Romanowski (2007) aponta que as políticas de centralização e desempenho da escola responsabilizam os professores pelo êxito ou insucesso dos programas governamentais, que, na prática, muitas vezes, levam os professores a assumir outras atividades além da docência. Essas tarefas contribuem para um sentimento de desprofissionalização, que segundo a autora, pode conduzir para a desqualificação e desvalorização sofrida pelos docentes.

Stobäus, Mosquera e Dornelles (2008) evidenciam como causas do mal-estar docente a carência de tempo para realizar um trabalho de qualidade; a descrença no ensino como elemento modificador da aprendizagem dos alunos; a modificação no conhecimento e nas inovações sociais, provocando ansiedade e sentimento de inutilidade; a deficiência do Estado como desencadeador de uma educação eficiente; a falta de uma Filosofia de Educação analisada e discutida por todos; a necessidade de uma educação para a cidadania; a falha em considerar como importante os recursos da Educação; e a deficiência em considerar o conhecimento

como modificador da sociedade.

Em síntese, tem-se um sistema educativo em constante mudança, o qual, no final da formação, não garante um futuro promissor. Esses fatos, segundo Esteve (1995), contribuem para o descrédito no sistema de ensino e do apoio que a sociedade depositava nele como meio de garantir o futuro dos filhos, com o agravante de que parte da sociedade, dos meios de comunicação e dos governantes, de forma simplista, entende que, se os professores são os responsáveis pelo ensino, são também por todas as suas falhas, fracassos e mazelas. Assim, a atividade do professor, geralmente, é avaliada negativamente, sendo responsabilizado pelas deficiências de um sistema transformado pela mudança social da qual ele é mais uma das vítimas.

Como consequência desse contexto, mudou também o *status* social do professor. O saber e a vocação, antes, muito valorizados, foram substituídos por critérios econômicos, o que torna possível pensar que a escolha pela atividade docente pode representar a incapacidade de ter uma profissão mais rentável, tornando-se o salário mais um elemento que contribui para a crise de identidade do professor. A reconhecida desvalorização salarial que esse trabalhador enfrenta, em nosso país, especificamente, vem acompanhada de uma drástica desvalorização social da atividade docente, que nem é reconhecida com profissão, considerada como ocupação.

Outros dois fatores advindos das mudanças no sistema social, na visão de Esteve (1995), que afetam os profissionais da educação, estão associados à rápida evolução dos sistemas de informação, especialmente os meios de comunicação de massas, que, pela abrangência, rapidez e amplitude de informações oferecidas, não podem ser ignorados pelo professor, modificando o seu papel de principal fonte de informação para facilitador e orientador das atividades e do conhecimento do aluno. Da mesma forma, o extraordinário avanço das ciências e das novas exigências sociais supõe atualizações permanentes nos conteúdos curriculares.

Para finalizar, o referido autor ainda apresenta três fatores de mudança que interferem diretamente no desempenho adequado da função docente, em sala de aula e na interação com os alunos. O primeiro traduz-se na falta de recursos para implementar as mudanças metodológicas e pedagógicas exigidas pela sociedade e autoridades educativas. Em seguida, está a relação com os alunos, que, se antes era considerada injusta por dar ao professor autoridade absoluta, atualmente

também é injusta, por permitir que os alunos, muitas vezes, impunemente, agridam seus colegas e professores verbalmente e até fisicamente, fragilizando o professor como pessoa e profissional e minando a sua autoestima. Por fim, existe a fragmentação profissional, que vai desde assumir várias funções na escola, como cuidar do recreio supervisionar a merenda até preencher as lacunas na educação das crianças e dos jovens, como ensinar as regras básicas de convivência, o que seria responsabilidade da família.

Inserido nesse contexto de aceleradas transformações sociais, no qual, rapidamente, mudam-se os valores e as exigências e aumentam-se as cobranças em relação ao professor, é esperado que ele apresente sintomas de desconforto e impotência por sentir-se incapaz de corresponder a tantas expectativas sem o devido apoio social e institucional.

Carlotto (2002), baseando-se nos estudos de Farber (1991), aponta que as manifestações do *burnout* em professores se dividem em sintomas individuais manifestados por exaustão física e emocional, irritação, raiva e ansiedade. No âmbito profissional, o professor pode apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se menos assíduo e cuidadoso, além de apresentar falta de entusiasmo e criatividade, demonstrando menos simpatia pelos alunos e falta de perspectivas de futuro. Ainda pode sentir-se facilmente frustrado pelos problemas que enfrenta em sala de aula ou pela falta de progresso dos alunos, desenvolvendo um grande distanciamento com relação a eles. São frequentes também os sentimentos de hostilidade em relação a administradores e familiares de alunos, e, em relação à profissão, mostra-se autodepreciativo e arrependido, inclusive, fantasiando ou planejando seriamente abandoná-la.

Mesmo que todos os professores que fazem parte do sistema educativo estejam inseridos em um contexto, repleto de adversidades, segundo Picado (2009), há professores que são capazes de adaptar-se aos desafios e reagir positivamente, desenvolvendo o *bem-estar docente*, que o autor conceitua como

a motivação e a realização do professor em virtude de um conjunto de competências de resiliência e estratégias desenvolvidas para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho e desenvolvendo um fenômeno de *engagement*. (PICADO, 2009, p. 17).

Porém, o autor defende que, para desenvolver o bem-estar docente, seria

necessário atuar em três dimensões: sociopolítica, escolar e docente. Em consonância com os princípios da THA, propostos por Richter (2008), Picado (2009) ressalta a urgência de se definir o estatuto e o papel do professor uma vez que as novas funções transferidas da família para a escola e a burocratização da profissão necessitam de uma séria discussão por parte da sociedade. Também é urgente, segundo o autor, valorizar a ascensão profissional do professor e diminuir a dissociação entre as políticas educacionais e as condições de trabalho que ele dispõe para colocá-las em prática.

Ressalta-se que o professor, mesmo que por suas próprias características, seja resiliente e capaz de pôr em funcionamento estratégias de superação, como o *coping*, ele forma parte de um sistema no qual deve interagir com seus pares para superar os conflitos e conquistar a normatização e instituição do seu espaço profissional.

2.7 DETERMINANTES DA PROMOÇÃO PROFISSIONAL: A RESILIÊNCIA, A REPRESENTAÇÃO PROFISSIONAL E A BASE SEGURA

Os estudos sobre resiliência, conforme aponta Grotberg (2005), eram centrados na criança, tinham como foco identificar os fatores e as características de crianças que viviam em condições adversas e a sua capacidade de superá-las e em que pontos se diferenciavam de outras crianças, que, nas mesmas condições, não eram capazes de superar ou enfrentar positivamente a situação.

Grotberg (2005, p. 15) parte da concepção de resiliência como “A capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”. Atualmente, as pesquisas estendem-se até a idade adulta, contextualizando a promoção da resiliência no ciclo da vida, no qual cada etapa serve de parâmetro para a adoção de novos procedimentos, com base no desenvolvimento das etapas anteriores.

Quanto às estratégias de resiliência, Grotberg (2005) propõe quatro categorias de fatores resilientes: 1- “Eu tenho”, que implica acreditar que há pessoas em que pode confiar e apoiar-se, porque a amam, mostram a forma correta de agir e põem limites; 2- “Eu sou” e 3- “Eu estou”, que estão relacionados com a força intrapsíquica de sentir-se valorizado, respeitado, capaz e disposto a assumir a responsabilidade pelos seus atos, confiando que terá sucesso no que faz e, finalmente, 4- “Eu posso”,

que indica a aquisição de habilidades interpessoais, como o autocontrole diante de situações adversas e a capacidade de procurar a forma de resolver os problemas, falar sobre eles e pedir ajuda quando necessário.

Para a autora, a resiliência é entendida como um processo, e não somente como resposta a uma situação adversa, e pressupõe a interação dinâmica dos fatores “eu tenho”, “eu sou”, “eu estou” e “eu posso”, assim como a avaliação dos resultados. Isso se dá, porque, além de ajudar os indivíduos ou grupos a enfrentar adversidades, espera-se que o próprio indivíduo se beneficie ao aprender com as experiências, que devem agregar resultados positivos para todos, e reconheça os benefícios que foram conquistados para o bem-estar e melhoria na qualidade de vida.

Considerando-se o contexto em que estão inseridos os educadores linguísticos, em especial, as participantes deste estudo, e os fatores citados no parágrafo anterior, as suas possibilidades de demonstrarem resiliência estão mais relacionadas às características pessoais de cada uma: “eu posso”, que se refere a encontrar formas de equacionar os problemas –, pois pouco podem contar com o apoio que deveria vir do sistema a que pertencem – como forma de ajudar e dar suporte aos fatores “eu tenho”, “eu sou” e “eu estou”. Da mesma forma, a subjetividade individual e a social são indissociáveis, conforme Gonzalez-Rey (1997), pois a resiliência individual e a social ancoram-se uma na outra, não se podendo pensar na resiliência como mais uma forma e manifestação do “heroísmo solitário”, componente perverso da imagem historicamente distorcida do professor.

No âmbito da Psicologia, os estudos sobre resiliência vêm ganhando espaço na tentativa de explicar como alguns indivíduos conseguem se desenvolver saudavelmente apesar de viverem em um contexto de adversidades e intenso estresse, resultante das exigências do mundo moderno, extremamente competitivo e que impõe expectativas, muitas vezes, impossíveis de serem correspondidas (TABOADA; LEGAL; MACHADO, 2006).

As produções científicas sobre a resiliência, conforme Junqueira e Deslandes (2003), estão voltadas ou para os conceitos, e têm em comum a definição de resiliência como a capacidade do indivíduo de recuperar-se, fazer frente a uma situação-problema e lidar positivamente com a adversidade, ou para as suas práticas ou conceitos operacionais, divididos em três grandes eixos.

O primeiro eixo seria o dos conceitos, que compreendem a resiliência como

processo de *adaptação* versus *superação*. Nessa perspectiva, o indivíduo procura manter-se saudável, adaptando-se às situações pelo esforço em manter as suas características anteriores ao conflito ou retornando ao estado de equilíbrio anterior. Essa capacidade, segundo Junqueira e Deslandes (2003), seria obtida nas relações que reestabelecem vínculos afetivos e de confiança e, também, originadas das características pessoais de indivíduos que lidam melhor com as adversidades e conseguem extrair alguma aprendizagem da situação.

Assim, aprendem com a experiência e desenvolvem comportamentos adaptados às expectativas da sociedade. Por meio da *superação*, o indivíduo, em uma situação conflitante, busca ultrapassar seus próprios limites, construindo uma identidade fortalecida. Nas palavras de Junqueira e Deslandes (2003, p. 229), essa experiência não seria “apagada”, ao contrário, poderia ser “elaborada simbolicamente fazendo parte da biografia do indivíduo ou grupo e compondo um estoque de vivências que poderiam dar subsídios para o fortalecimento diante de novas situações.”

Os autores também ressaltam que a resiliência não é um processo linear, considerando que um indivíduo pode reagir de forma diferente, e, de acordo com as circunstâncias, apresentar-se resiliente ou não. Nessa perspectiva, o indivíduo não é resiliente, ele apresenta uma capacidade de, em determinados momentos e conforme a circunstância, lidar com a adversidade sem sucumbir a ela. Esse aspecto pôde ser comprovado, durante a pesquisa, quando uma das informantes, desistiu da profissão na qual tanto tinha investido para buscar outra, com melhores condições de trabalho e melhor remuneração.

No segundo eixo de conceitos operacionais da resiliência, ela é compreendida como um fator *inato* ou *adquirido*. Conforme Taboada, Legal e Machado (2006), pesquisas que partem do princípio de que a resiliência é uma característica ou traço de personalidade são as mais propensas a encontrar fatores inatos nos processos resilientes. Por outro lado, as teorias que concebem o meio social como criador tanto do discurso científico como das práticas cotidianas tendem a caracterizar a resiliência como uma habilidade social que pode ser aprendida e estimulada. Nesse caso, partindo do fato inquestionável de que o meio social pouco oferece em termos de estímulo para a superação das adversidades, resta inferir que as atitudes que indicam resiliência são resultantes de características pessoais das educadoras, provavelmente respondendo aos discursos que responsabilizam

unicamente o professor pelo êxito ou insucesso do processo educativo.

O último eixo de conceitos apresenta a resiliência como algo *circunstancial* ou *permanente*. O *aspecto circunstancial* está relacionado com o que propõe Grotemberg (2005) ao defender que se devem promover estratégias de resiliência de acordo com as etapas de desenvolvimento do indivíduo e, ainda, com as proposições de Junqueira e Deslandes (2003), que entendem a resiliência como um processo não linear, no qual o indivíduo pode apresentar-se como resiliente em algumas situações e em outras não. Contudo, os conceitos focados no aspecto permanente evidenciam as características pessoais ou os traços de personalidade que o indivíduo põe em ação para resistir ou superar situações adversas.

De forma geral, pode-se afirmar que a resiliência implica superação ou adaptação do indivíduo diante de situações de risco ou desfavoráveis, nas quais ele deverá acionar estratégias para vencê-las. A esse respeito, Taboada, Legal e Machado (2006), respaldados em Folkman e Lazarus (1980, p. 141), apresentam o conceito de *coping* como “constantes mudanças cognitivas e comportamentais na tentativa de administrar demandas específicas, internas e/ou externas, que são avaliadas pelo sujeito como excedendo ou sobrecarregando os recursos pessoais”. Nesse aspecto, as estratégias de *coping* contribuem para a formulação teórica e operacional da resiliência.

Antoniazzi, Dell’Aglío e Bandeira (1998), baseadas nos estudos de Folkman e Lazarus (1980), apresentam o modelo de *coping* dividido em duas categorias funcionais, uma com foco no problema e outra com foco nas emoções. Esse modelo envolve quatro conceitos fundamentais: (a) *coping* é um processo ou uma interação que se dá entre o indivíduo e o ambiente; (b) sua função é de administração da situação estressora em vez de seu controle ou domínio; (c) os processos de *coping* pressupõem a noção de avaliação, ou seja, como o fenômeno é percebido, interpretado e cognitivamente representado na mente do indivíduo; (d) o processo de *coping* constitui-se em uma mobilização de esforço por meio da qual os indivíduos empreenderão esforços cognitivos e comportamentais para administrar, reduzir, minimizar ou tolerar as demandas internas ou externas que surgem da sua interação com o ambiente.

Os conceitos e processos de resiliência e *coping* se correlacionam à medida que ambos estão associados ou até condicionados a situações de estresse. Pelo *coping*, são mobilizadas estratégias para lidar com a situação, independente do

resultado obtido, enquanto a resiliência foca seus esforços no resultado das estratégias empregadas, o que, em síntese, seria a adaptação bem-sucedida do sujeito diante de adversidades (TABOADA; LEGAL; MACHADO, 2006).

No caso das duas educadoras que continuaram a participar deste estudo e não pretendem mudar de profissão, as estratégias de superação são de caráter individual e se limitam a usar técnicas em sala de aula para estimular os alunos a participar das aulas, como mudar o ambiente e trazer temas que consideram significativos para eles. Contudo, elas assumem, dessa forma, um problema que deveria ser encarado coletivamente, pois atinge a grande maioria dos professores.

A respeito da busca de superação de problemas coletivos, Ojeda (2005) desenvolveu uma concepção teórica baseada no contexto da América Latina, que, por suas condições histórico-geográficas, propensa a grandes catástrofes naturais e sociais, passou a desenvolver a resiliência comunitária e buscar, em conjunto, a superação dos problemas e o bem-estar de todos. Essa característica, para o autor, deve-se ao fato de que estas comunidades contam com uma espécie de escudo protetor, construído a partir de suas próprias condições e valores, que lhes permite aceitar e transformar um acontecimento negativo.

Essas características também são perceptíveis nas profissões regulamentadas, cujos sistemas são autopoéticos e endógenos, as quais constroem seus próprios instrumentos de regulamentação e se autoprotegem das interferências do entorno, assim como buscam o consenso para lutar pela superação de fatos que ameacem o bom funcionamento do sistema. Isso não se verifica em profissões como a do educador linguístico.

Conforme Ojeda (2005), quatro pilares sustentam a construção da resiliência comunitária, a autoestima coletiva, desenvolvida por meio do sentimento de orgulho do lugar em que se vive, incluindo-se os valores e a cultura que essa sociedade cultua. Uma delas é a identidade cultural, a prática histórica e socializada, que incorpora valores, costumes, danças, etc., que proporciona ao grupo um sentido de identidade e de permanência, permitindo-lhe enfrentar e elaborar o multiculturalismo sem perder a própria identidade. Outro aspecto a ser considerado é o humor social, mais investigado no âmbito do desenvolvimento individual, mas também presente na perspectiva coletiva. Ao deparar-se com elementos contraditórios de uma situação, promove pensamentos divergentes, que facilitam o surgimento de respostas originais e inovadoras mesmo em situações de crise, bem como proporciona o

distanciamento afetivo da situação estressante.

Na carreira docente, esses aspectos podem ser percebidos nos grupos de professores que se engajam em projetos inovadores, seja para melhorar a sua própria formação, participar de entidades de classe, como sindicatos, ou para melhorar o seu trabalho docente, envolvendo os alunos em atividades ou projetos que trazem benefícios para eles e toda a comunidade escolar.

Como último pilar na construção da resiliência, Ojeda (2005) cita a honestidade coletiva ou estatal, referente à existência de uma consciência geral que valoriza o exercício honesto da função pública. Essa consciência se reflete na ética profissional das profissões corporativas e regulamentadas, nas quais o profissional, se não tem nada a dizer de positivo em relação aos seus pares, mantém-se em silêncio, diferentemente do que acontece com as profissões não regulamentadas, que permitem a intervenção e as críticas de leigos, profissionais de outras áreas e dos próprios professores, que nem sempre defendem seus pares, muito ao contrário, são os primeiros a criticá-los.

Em contraposição aos quatro pilares que sustentam o desenvolvimento da resiliência, Ojeda (2005) menciona quatro “antipilares”, características negativas que inibem a capacidade de reação coletiva diante das adversidades: o *malinchismo*, o fatalismo, o autoritarismo e a corrupção. O *malinchismo* reflete a atitude de admiração por tudo o que é estrangeiro, tomando como referência um grupo que não é o seu, o que fragiliza a identidade de grupo e a sua autoestima, perceptível no magistério, devido, em parte, à crescente desvalorização social e econômica, já histórica em nosso país, em contraponto a outras profissões de prestígio social e econômico. O fatalismo, atitude passiva diante da situação problema, leva a conformar-se, a esperar que tudo se resolva. Muitas vezes, o professor entende que deve se adaptar ao contexto, que isso faz parte da profissão e, quando a situação se torna insustentável, há a possibilidade de mudar de escola ou de profissão.

Conforme Ojeda (2005), o autoritarismo, sistema de governo totalitário que predominou no século XX, na América Latina, deixou marcas nos processos de resiliência, tanto individuais como coletivos, pois a centralização de decisões inibe a criação de respostas novas para situações pouco previsíveis. Especificamente na atividade docente, as autoridades educacionais, a academia e a mídia configuram-se em determinadores da conduta, papéis e atribuições às quais os professores devem corresponder sem que eles sejam ouvidos ou tenham espaço para encontrar

e propor soluções para os problemas que enfrentam e têm que administrar. Tal conduta domesticadora se perpetua à medida que o professor dá, ao aluno, o mesmo tratamento que recebe.

Nessa mesma perspectiva, Romanowski (2007) ressalta a falta de autonomia docente, que, hoje, limita-se a decisões pedagógicas e administrativas em nível escolar. Assim, a atividade do professor não é pensada e construída por ele, está sujeita às políticas educacionais desde o início da carreira, em que tudo é controlado pelo sistema de ensino.

Romanowski (2007) acrescenta que, atualmente, na sala de aula, os professores, muitas vezes, precisam desenvolver outras atividades além da docência. Em muitos casos, isso acaba gerando um sentimento de desprofissionalização, levando à desqualificação e desvalorização sofrida pelos professores. Somando-se a isso, Romanowski (2007, p. 46) salienta que, nas “condições precárias de trabalho, está o aumento de contratos temporários, a desarticulação da organização sindical e o arrocho salarial. Um quadro cada vez menos animador para os professores”.

Como última característica negativa em relação à resiliência, Ojeda (2005) aponta a corrupção, que se instala quando interesses privados se sobrepõem aos coletivos. Na esfera educacional, especificamente no exercício da docência, esse aspecto se torna visível nas situações em que o professor se acomoda ou se exime diante dos problemas, e, mesmo consciente de que não está desempenhando o seu trabalho como deveria, que não está contribuindo para o crescimento do educando, distancia-se da realidade, fingindo que tudo transcorre normalmente, criando um jogo constrangedor de fazer de conta que ensina e o aluno, por sua vez, faz de conta que aprende.

Essa atitude extremamente negativa também tem suas consequências, uma vez que, ao mesmo tempo em que o afasta da realidade adversa, pode gerar nele um sentimento de culpa, por saber que não é essa a postura que se espera dele.

A THA, por meio do enquadramento profissional, permite equacionar o problema da resiliência ou sua falta nos termos da capacidade de redução da complexidade que cada sistema social apresenta, por sua vez associada à capacidade de autodeterminação, autorregulação e autodesenvolvimento deste último. Sistemas autopoieticos, acentuadamente assimétricos em relação ao entorno, realizam operações baseadas, principalmente, em expectativas normativas,

o que torna o entorno mais previsível em termos do estado do sistema em determinado ponto da linha do tempo, assim como torna mais previsível a conduta profissional dos seus membros em relação ao entorno. Paradoxalmente, torna-a hermética para observações externas ao sistema, como as profissões regulamentadas, nas quais os papéis e atribuições são claros e amparados legalmente.

Sistemas assim constituídos permitem que seus membros possam espelhar-se uns nos outros com sentimentos de acolhimento, integração, expectativa de amplo apoio profissional, inclusive afetivo, desde que o Código de Ética da profissão seja rigorosamente respeitado.

Nesse sentido, profissões regulamentadas oferecem, ao profissional, um lugar discursivo cujo funcionamento assemelha-se ao de um meio social circundante “suficientemente bom”, como a mãe que estimula a iniciativa da criança, sua disposição em correr riscos, ao mesmo tempo em que lhe oferece todo o suporte necessário e a expectativa correspondente. Na fase adulta, isso se reflete na disposição em sentir-se bem, acolhido, prestigiado, digno, pela simples razão de pertencer a um grupo com esse perfil na sociedade, pelo fato de perceber-se semelhante aos membros desse grupo e alimentar esperança de reciprocidade irrestrita.

Ressalte-se, ainda, que todo adulto candidato ao bem-estar e à saúde mental precisa sentir-se pertencente a algum grupo que lhe garanta reconhecimento, acolhida e integração (MELILLO; ESTAMATTI; CUESTAS, 2005).

A resiliência, nesse caso, reside, principalmente, em o profissional confiar e apoiar-se na validação que seu grupo autopoietico, bem como a sociedade lhe dão em relação às tomadas de decisão que lhe forem confiadas por força de suas atribuições e das expectativas normativas associadas ao seu trabalho.

Por exemplo, sendo nutricionista, pode decidir o que proibir ou prescrever na alimentação do cliente sem que este proteste nos termos de “estar diante de um profissional despreparado”. Já um profissional licenciado em Letras, por não dispor de um perfil definido, por não ter um grupo de respaldo, pode correr o constante risco de ser tachado de “despreparado” e até internalizar essa visão distorcida, sentindo-se, ele mesmo, um despreparado por natureza, o que é impensável para universitários que ao final de quatro ou cinco anos cumpriram com sucesso todos os créditos e conquistaram um diploma, da mesma forma que os profissionais de outras

áreas.

Nesse contexto, o educador linguístico, de acordo com as suas características pessoais, que incluem a resiliência, sente-se impelido a tomar iniciativas autônomas na tentativa de solucionar problemas e administrar as adversidades às quais está exposto no seu dia em sala de aula. Isso, conforme Cavallari (2011), leva à responsabilização e individualização do professor pelos seus atos e escolhas, enquanto educador linguístico, ou a assumir problemas, que, na maioria das vezes, são de responsabilidade da escola, dos pais e do sistema de ensino como um todo.

O ideal seria que pudesse contar com o amparo de seus pares e de um sistema normativo que lhe proporcionasse segurança e fortalecesse a sua autoestima como profissional, da mesma forma que uma criança pode contar com os pais ou responsáveis para crescer e descobrir o mundo de forma segura e saudável.

Em relação a isso, a Teoria do Apego, baseada, em parte, nos estudos de John Bowlby, relaciona as representações do adulto, nas quais se pode incluir a representação profissional com os cuidados ou a “base segura” que ele possa ter tido quando criança. Suas observações sobre o cuidado inadequado na primeira infância e o desconforto e a ansiedade das crianças em relação à separação dos cuidadores o levaram a estudar os efeitos do cuidado materno sobre as crianças em seus primeiros anos de vida, pois descobriu evidências de efeitos adversos ao desenvolvimento, que poderiam ser atribuídos ao rompimento na interação com a figura materna na primeira infância.

Os seres humanos são seres sociais, dependentes, desde que nascem. O cérebro humano é moldado a partir das interações com outro, e assim, faz conexões e redes para poder processar informações. Barstad (2013) aponta para a necessidade de se atentar não somente para as relações, mas também para como elas são construídas desde a infância.

Conforme a autora, Bowlby (1997) observou que, desde o nascimento, a criança necessita do cuidador para sobreviver, alguém mais forte e mais sábio a quem possa recorrer. Ao longo do seu desenvolvimento, e a partir do olhar desse cuidador, ela vai conhecendo a realidade externa e explorando esse ambiente, ativando seu sistema comportamental exploratório. Entretanto, ao sentir-se em perigo, o sistema comportamental de apego ou a busca de proximidade é ativado, fazendo com que a criança procure seu cuidador em busca de proteção.

Segundo Bowlby (1977), citado por Barstad (2013), a maioria dos conceitos

psicanalíticos sobre a primeira infância era obtida pela reconstituição histórica, ou seja, a partir de indivíduos adultos. Aquele focou seus estudos na contribuição do ambiente para o desenvolvimento psicológico, postulando que o apego seria a propensão dos seres humanos a construir ligações afetivas fortes com pessoas específicas, o que explica que, muitas formas de sofrimento emocional e distúrbio de personalidade, como ansiedade, raiva, depressão e desapego emocional são sensações originárias da separação ou da perda não desejadas. O comportamento de apego consiste em qualquer comportamento que resulte em alcançar e permanecer na proximidade de alguém, geralmente, mais forte ou mais sábio.

Barstad (2013), amparada em Bowlby (1977), aponta que os comportamentos de apego podem se transformar ao longo da vida e até mesmo serem substituídos, entretanto, sempre estarão presentes de uma forma ou de outra, principalmente aqueles construídos na primeira infância, e estão presentes em quase todas as espécies animais, sendo importantes para a sobrevivência e proteção de predadores.

Na teoria de Bowlby, a figura de apego se constitui no ponto central para o indivíduo, é para ela que a criança, e, mais tarde, o adulto, vai se dirigir quando precisar de proteção e suporte. Assim, tal figura serve como porto seguro e também como “base segura”, conceito desenvolvido pelo autor para definir a capacidade da figura de apego de proporcionar à criança a possibilidade de exploração do ambiente e de proteção (BARSTAD, 2013).

Para Mikulciner e Shaver (2007), citados por Barstad (2013), o objetivo do sistema comportamental de apego é a sensação de segurança ou proteção, e, quando esse objetivo é alcançado, o sistema de apego é desativado e o indivíduo pode retornar às suas atividades não relacionadas ao apego. Se as relações de apego funcionam de forma ideal, o indivíduo aprende que a distância e a autonomia estão relacionadas com proximidade e confiança nos outros.

O sistema de apego é ativado quando o indivíduo se sente, de alguma forma, ameaçado, e é mais presente na criança, tornando-se menos evidente ao longo do desenvolvimento. Para Mikulciner e Shaver (2007), referenciando Barstad (2013), quando adultos, a busca real pela figura de apego é transformada na internalização de representações mentais que evocam a sensação de segurança e criam ou não confiança no indivíduo. A representação mental se torna uma fonte simbólica de aproximação, sendo sua ativação considerada uma aproximação simbólica do outro.

Essas representações são armazenadas na memória associativa a partir das interações com as figuras de apego, permitindo que o indivíduo prediga as futuras interações nessa relação e se ajuste a elas sem que seja necessário repensá-las.

Dalbem e Dell'Aglio (2005), baseadas em Cortina e Marrone (2003), consideram que a Teoria do Apego organiza o comportamento em termos de um sistema motivacional e que as ideias de Bowlby representaram o ponto de partida para o desenvolvimento de uma nova teoria da motivação humana, que integra aspectos da Biologia moderna e inclui afeto, cognição, sistemas de controle e de memória, além dos aspectos envolvidos no desenvolvimento, sustentação e provimento dos laços de apego. Consideram, ainda, que o movimento individual de uma pessoa em direção a múltiplas outras contribui para que a Teoria do Apego também seja considerada uma teoria relacional das interações sociopsicológicas.

Para as autoras, essa teoria representa um campo repleto de possibilidades de aplicações, benéficas a áreas dedicadas à compreensão do desenvolvimento humano. Além disso, as pesquisas sobre a Teoria do Apego, nas diversas fases do ciclo vital, têm sido desenvolvidas em diversos países, embora, no Brasil, a maioria delas ainda esteja restrita ao estudo do apego na infância.

A base segura à qual se refere Bowlby, que é construída na relação com os pais, durante a infância, pode ser transferida para o âmbito profissional, passando do imaginário para o simbólico, que passa a ser o controlador do imaginário. Profissionalmente, significa ter uma formação adequada, alinhar-se à ética do grupo ao qual pertence e defender a sua comunidade, assim, o indivíduo tem suporte e a garantia de desenvolver o seu trabalho com qualidade e ser acolhido pelos seus pares. Vale ressaltar que a base segura supõe o cumprimento das normas que regem o sistema do qual faz parte.

Nas profissões autopoieticas, o profissional desenvolve mais a sua autoestima, tem um papel social definido com o qual identificar-se, há uma estrutura que lhe dá suporte, a base segura, conforme Bowlby. Nas profissões de características alopoieticas, não regulamentadas e que carecem de normatização, ainda é um espaço a ser conquistado. Nesse aspecto, é importante ressaltar o significado do professor formador, nos cursos de Letras, dentro da DPC, como alguém capaz de promover uma base segura tanto para os graduandos como para os professores em serviço e em consonância com as concepções da THA, que considera o educador de forma holística, como alguém que é constituído da

capacidade de pensar, agir e sentir.

Mesmo que o educador como indivíduo traga consigo boas experiências e uma base segura, que, em nível simbólico, ajude a determinar a sua constituição como profissional, as influências do contexto adverso no qual deve desempenhar o seu papel fazem com que ele necessite de uma base segura nesse âmbito, que o impulse a buscar a maioria profissional acompanhado de seus pares.

É na interação com o grupo que se pode melhor compreender o processo de construção da representação da imagem social de educador linguístico, sua identidade, o que remete às competências profissionais e à clareza de atribuições. Conforme Sacristán (1995, p. 64), “a clarificação das implicações dos professores na prática está ligada à profissionalidade e à qualidade de ensino.” Portanto, tratar da formação do professor refere-se a buscar maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem e, para tanto, é fundamental reconhecer suas representações e identidade na especificidade de sua prática profissional.

Segundo Pimenta (1999), a identidade do professor se baseia na tríade dos três saberes da docência que se inter-relacionam: saberes pedagógicos; saberes das áreas específicas; saberes de experiência. O saber pedagógico é o ponto de partida para o indivíduo constituir-se como profissional inserido em um contexto social; o saber específico é o segundo passo para a construção da identidade do professor, considerando-se que ela está impregnada de sua ciência. O saber da experiência vai moldando a atuação do professor e tornará mais nítida a imagem que ele tem de si mesmo como profissional.

A THA, por meio das suas propostas de enquadramento profissional e de desenvolvimento profissional corresponsável, configura-se em uma base segura, que, pelo comprometimento entre o graduando, o professor formador e o professor em serviço, pode consolidar os saberes necessários para que o educador linguístico desenvolva a suas competências e, assim, contribuir para o estabelecimento de uma identidade mais sólida de profissional.

O próximo capítulo tratará da metodologia utilizada nesta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentada a base teórica que sustenta os procedimentos metodológicos norteadores desta investigação. Depois, serão abordados aspectos da geração do *corpus*, resultante de interações *online* e presenciais, realizadas com as professoras, participantes da pesquisa. Por fim, será apresentado o processo de condução da pesquisa.

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, constituída de três fases que se realizaram, primeiramente, com a geração do *corpus* pelo método de investigação-ação, por meio de questionários e entrevistas realizadas em ambiente virtual e de discussões presenciais sob a perspectiva de grupos focais e grupos operativos. A expectativa com a criação ou tentativa de criação de grupos focais implica, ao menos, no modelo padrão, um trabalho formativo com ênfase nas representações, sem que isso prejudique ou desvie o referencial teórico adotado.

A seguir, foi feita a seleção de dados relevantes, por meio do Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (2003), para indicar o percurso percorrido pelas informantes e pela pesquisadora com o intuito de situar-se em relação aos papéis e às atribuições reais e possíveis no desenvolvimento profissional docente durante os 18 meses de investigação. Finalmente, foi realizada a análise e interpretação dos dados, fundamentada nas discussões teóricas do Capítulo II, com ênfase nos fatores de parametrização da atividade profissional docente: Fatores de Atribuição, Fatores de Mediação e Fatores de Controle, propostos na Teoria Holística da Atividade – Versão 4.3, de Richter (2014, 2015).

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Os objetivos desta pesquisa determinaram que a abordagem mais adequada para desenvolvê-la seria a qualitativa, que apresenta cinco características básicas conforme os estudos de Bogdan e Biklein (1982) citados por Lüdke e André (1986):

A primeira característica da pesquisa qualitativa se refere ao ambiente no qual os problemas acontecem, ao qual deve ser estudados sem a interferência do pesquisador. Essa característica supõe que o pesquisador procure presenciar as situações em que se manifesta o problema que deseja investigar. O objeto de estudo, assim como as pessoas, as atitudes e o discurso devem ser sempre

contextualizados. Nesse aspecto, a pesquisadora e as professoras participantes do estudo compartilhavam o mesmo ambiente de trabalho no ensino a distância. Quanto ao ensino médio, a realidade escolar torna-se familiar pelo fato de a pesquisadora ser orientadora de estágios há mais de quinze anos, mantendo uma relação estreita entre o contexto universitário e escolar.

A segunda característica se refere aos dados coletados, que devem ser ricos em descrições pessoais, fatos, situações e, no caso de uma concepção holística de profissional, incluem-se as ações e os sentimentos envolvidos. O pesquisador deve estar atento para conseguir o maior número possível de informação a respeito da situação, pois, às vezes, um aspecto aparentemente insignificante pode ser essencial para a melhor compreensão do problema a ser estudado, um detalhe pode ser muito revelador, conforme apresenta Ginzburg (2003) na sua proposta de análise de *corpus* pelo Paradigma Indiciário.

A terceira característica consiste em verificar de que forma o problema em questão se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações, priorizando o processo e não o produto. Neste caso, como as professoras administram os problemas que enfrentam na sua rotina escolar a respeito das suas atribuições e condições de trabalho.

A quarta característica se refere à postura do pesquisador, que deve perceber a forma como o participante da pesquisa encara o problema que está sendo tratado e a importância que esse problema tem para ele. Assim, ao ponderar os diferentes pontos de vista, retratar a perspectiva do sujeito, um estudo qualitativo permite desvendar o dinamismo interno das situações, muitas vezes, inacessível à primeira vista. Esse fato ficou evidente durante o trajeto de pesquisa, mais especificamente quando uma das professoras tomou rumo diferente do das outras duas, chegando ao extremo de mudar de profissão.

O último aspecto aborda a análise de dados, a qual deve ser feita indutivamente, ou seja, não há preocupação em se comprovarem hipóteses pré-definidas, ao contrário, as concepções se formam ou consolidam a partir dos dados obtidos, o que está em consonância com os princípios da investigação-ação, na qual os problemas são discutidos conforme aparecem, numa espiral crescente. Dessa forma, inicia-se com questões nas quais as informantes deveriam identificar qual era o seu papel e suas atribuições como professoras e, a partir desses questionamentos, foram surgindo variáveis que não estavam previstas, como o

desconforto que elas sentiam em relação à forma como deveriam avaliar os alunos.

3.2 INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O método de pesquisa que norteou este trabalho é a Investigação-ação, linha de pesquisa científica que foi criada na década de 1940, pelo psicólogo social Kurt Lewin. A investigação-ação tem como princípios o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição simultânea a mudanças sociais e à ciência social (PEREZ-SERRANO, 1990).

Na concepção de Burns (1999), as variadas conceituações propostas para a investigação-ação abarcam quatro características comuns: a) a investigação-ação é contextual: em pequena escala e localizada, ela investiga problemas dentro de uma situação específica; b) é avaliativa e reflexiva com o objetivo de trazer mudanças e melhorias na prática; c) é participativa, porque necessita de investigação colaborativa por equipe de colegas, educadores e pesquisadores; d) as mudanças que ocorrem na prática são baseadas na coleta de informações ou dados que sustentem o ímpeto de mudança.

O papel do pesquisador na investigação-ação é explícito, e ele trabalha de forma conjunta com os todos os envolvidos na situação. Thiollent (1985) ressalta alguns aspectos importantes que identificam a estratégia metodológica desse tipo de pesquisa:

- a) Há uma interação efetiva e ampla entre o pesquisador e os pesquisados.
- b) O objeto de estudo é constituído pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nessa situação.
- c) A investigação-ação volta-se para a solução ou o esclarecimento do problema em questão.
- d) A pesquisa não fica somente em nível de constatação ou ativismo, mas há o objetivo de promover o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência das pessoas ou grupos.

Nessa metodologia de pesquisa, busca-se a horizontalidade no processo de conhecimento e ação entre pesquisador e realidade e entre todos os envolvidos na situação que está sendo investigada.

Outro aspecto importante na investigação-ação, levantado por Kemmis e McTaggart (1988), refere-se à busca de: mudanças do trabalho individual e da cultura

de grupo, que se constituem de mudanças na utilização da linguagem e do discurso, ou seja, o modo real com que as pessoas identificam e descrevem o seu mundo e o seu trabalho; mudanças nas atividades e práticas, revelando como realmente as pessoas se comportam no trabalho e nos processos de aprendizagem; mudanças nas relações e nas organizações sociais, que tratam das formas como as pessoas se relacionam no processo educativo e como estruturam e organizam as suas relações nas instituições educativas para ajustar os princípios e práticas da administração educativa com o ensino e a aprendizagem. Em síntese, a investigação-ação procura dar conta tanto das mudanças dos indivíduos como da cultura dos grupos, instituições e da sociedade a qual pertencem.

O diferencial nesse tipo de pesquisa é que as pessoas envolvidas têm a responsabilidade de decidir sobre as ações a serem tomadas, de forma crítica e com respaldo teórico, buscando, assim, soluções para problemas reais, que permeiam a sua vida profissional, bem como avaliar os resultados conquistados, num processo contínuo de busca pela melhoria do ensino e das suas condições de trabalho. Acredita-se que, em educação, as mudanças só podem acontecer quando houver, por parte dos profissionais, a reflexão sobre a prática e a busca de soluções for sustentada pela formação teórica.

Nesse aspecto, cabe ressaltar que, conforme Thiollent (1996), encontram-se situações cujos objetivos da investigação-ação estão mais voltados seja para a tomada de consciência dos envolvidos na atividade investigada, seja para os planos políticos ou culturais a respeito dos problemas importantes que enfrentam, mesmo quando não se percebem soluções a curto prazo. Isso supõe um protagonismo maior do pesquisador em relação aos outros participantes, fornecendo o aporte de material teórico e informações relevantes para fomentar as discussões do grupo. Essa concepção vai ao encontro das perspectivas adotadas nos grupos focais e operativos sobre o papel do pesquisador e que também dão suporte metodológico para esta pesquisa.

Utiliza-se o método de Investigação-ação para desenvolver este trabalho por seu caráter reflexivo, democrático e transformador, pois se entende que, primeiro, é necessário compreender o contexto, identificar-se como indivíduo participante de um sistema social complexo, para, a partir da interação com seus pares, buscar a emancipação individual e coletiva.

3.2.1 Grupos focais e operativos

Em consonância com a metodologia da investigação-ação, para pôr em prática todo o aparato de geração do *corpus* da pesquisa, também foram consideradas as concepções e princípios dos grupos operativos e grupos focais, que, além de serem convergentes com a investigação-ação, configuram-se em uma abordagem mais ampla dos problemas e contextos nos quais as pessoas estão inseridas, abrangendo as dimensões intersubjetivas e intrassubjetivas.

A investigação operativa, prática criada por Pichon-Revière (1986), busca esclarecer as operações que acontecem no grupo por meio da comunicação, do planejamento e de estratégias para definir táticas e técnicas de decisão e de autorregulação.

Quanto à condução do trabalho em grupo, Pichon-Revière (1986, p. 92) propõe que, ao coordenador, cabe o papel de criar, manter e fomentar a comunicação, que deve ser conduzida de forma progressiva, “tomando a forma de uma espiral, na qual coincidem didática, aprendizagem e operatividade”. Essa técnica foi utilizada na segunda etapa da geração de dados, por meio de entrevistas com perguntas abertas para conduzir o trabalho nas interações via Skype com as três participantes simultaneamente.

Para desenvolver as reflexões, o coordenador pode usar, como recurso, a assinalação, que opera com o explícito, e a interpretação, que é uma hipótese sobre o implícito, que busca revelar fatos ou processos grupais que não são manifestados, mas que funcionam como obstáculos para consecução dos objetivos do grupo. O autor postula que é pelo método dialético que se desenvolve a espiral do conhecimento, pois pressupõe a análise de fatos fundamentais, das relações cotidianas, que permitem desvendar os princípios opostos e tendências contraditórias, que configuram a dinâmica dos processos.

O ser humano, conforme Pichon-Rivière (1986), é um ser de necessidades, que somente são satisfeitas socialmente nas relações que o determinam, porém, o sujeito, além de relacionado, é também *produzido* em uma determinada *práxis*, ou seja, é resultado da interação entre indivíduos, grupos e classes. Nessa perspectiva, o grupo é um campo privilegiado para investigar a inter-relação entre o psicossocial (grupo interno) e o sociodinâmico (grupo externo) evidenciada nas formas de interações, nos mecanismos de atribuição e apropriação de papéis – um dos

objetivos que se busca realizar nesta pesquisa com as educadoras linguísticas.

Na última fase da geração do *corpus*, foram realizados três encontros presenciais e foi aplicada a técnica de grupos focais, que, conforme Gatti (2005), vem sendo utilizada com frequência nas pesquisas de caráter qualitativo e deriva das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvida na Psicologia Social. Os participantes devem ter vivência com o tema a ser tratado de forma que a sua participação aporte elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Powell e Single (1996, p. 449), citados por Gatti (2005, p. 7), conceituam um grupo focal como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Na condução do grupo focal, Gatti (2005) ressalta a importância de se respeitar o princípio da não defectividade; o moderador ou facilitador deve evitar intervenções positivas ou negativas, opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Seu papel é encaminhar o tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, bem como manter os objetivos do trabalho de grupo. A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo, a intenção não é saber somente o que as pessoas pensam, mas também como elas pensam e por que pensam dessa forma. O roteiro elaborado para os encontros foi baseado em aporte teórico que propiciasse questões relevantes e contextualizadas que orientaram e estimularam a discussão de forma flexível, permitindo, inclusive, a abordagem de tópicos não previstos.

O trabalho desenvolvido com a técnica dos grupos focais foi de grande valia neste estudo pelas várias possibilidades de gerar um *corpus* que retratasse a realidade das professoras nos mais variados aspectos, tanto em relação a elas mesmas como nas suas relações com os outros, possibilitando uma percepção mais clara e abrangente de seus conceitos, sentimentos e atitudes em relação ao enquadramento profissional.

Com a intenção de, em cada etapa da pesquisa, dar mais protagonismo às informantes como forma de estimular a livre expressão de suas concepções, sentimentos e práticas, foi utilizada, primeiramente, a técnica de grupo operativo, no qual o coordenador é mais presente no sentido de conduzir as interações e, na etapa final, a de grupo focal, o papel do moderador foi facilitar e garantir a interação

entre os participantes.

3.2.2 Instrumentos para a coleta de dados

Para manter o contato com as participantes durante todo o processo de pesquisa e realizar as duas primeiras etapas da geração do *corpus*, foi utilizado o Facebook, que é um site e serviço de rede social que permite interagir com outras pessoas e compartilhar mensagens, *links*, vídeos e fotografias. A opção por essa ferramenta se deve ao seu amplo uso e à rapidez com que se efetua a comunicação, além de possibilitar o compartilhamento de arquivos. Nesse caso, foi usado para o envio de materiais didáticos e dos questionários iniciais.

O Skype é um software que permite conversar com uma ou várias pessoas ao mesmo tempo, e as chamadas podem ser realizadas com vídeo. É largamente usado em videoconferências, inclusive, nas universidades. Foi o instrumento utilizado na segunda fase da pesquisa, nas quais foram realizadas as entrevistas que fundamentaram as discussões do grupo operativo. Tanto o Facebook como o Skype são de uso familiar das professoras e facilitaram a interação tanto pela distância como devido ao pouco tempo disponível das participantes.

Nos questionários, foram utilizadas perguntas abertas, que, para Kemmis e McTaggart (1988), são mais apropriadas para buscar informações ou opiniões nas etapas exploratórias. Eles foram enviados e respondidos em arquivo Word e compartilhados no grupo criado no Facebook.

As entrevistas são instrumentos largamente utilizados para gerar dados qualitativos. Para Kemmis e McTaggart (1988) e Burns (1999) são mais flexíveis que os questionários e, por isso, são mais úteis para problemas a serem investigados do que para problemas já definidos anteriormente. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas devido ao seu caráter flexível e informal, que proporciona um clima descontraído, levando o entrevistado a falar mais espontaneamente sobre si mesmo, suas experiências e crenças, sentimentos e atitudes; assim, o controle do pesquisador só é exercido para assegurar que o foco permaneça nos assuntos que estão sendo investigados. Tanto as entrevistas que foram realizadas por Skype quanto as discussões realizadas nos encontros presenciais foram gravadas e, posteriormente, transcritas de acordo com as normas de transcrição da língua falada, apresentadas em Preti (1998) (Anexo A).

3.3 PARADIGMA INDICIÁRIO

O paradigma indiciário é um modelo de investigação de caráter qualitativo, no qual o investigador preocupa-se com os detalhes, com o particular, com sinais que podem revelar pistas que podem levar à formulação de hipóteses para explicar ou compreender determinados acontecimentos. Para Ginzburg (2003), esse processo de conhecer os fatos de forma empírica e intuitiva se desenvolveu em várias práticas desde os tempos pré-históricos e pode ser usado, também, como paradigma para as Ciências Humanas, portanto, é adequado para a análise de depoimentos na área da Educação e da Linguística. Em seus estudos, o autor analisa as práticas de um caçador, um sacerdote religioso, um médico, um detetive e um crítico de arte, estabelecendo comparações entre os métodos de pesquisa que cada um utiliza nas suas atividades e percebe que todos utilizam um método semelhante ao do médico, ou seja, descobrem o problema por meio dos sintomas.

Conforme Ginzburg (2003), na investigação médica, segue-se o método clínico: os médicos observam indícios, detalhes, diferenças entre o que se considera normal e desenvolvem raciocínios generalizantes para chegar à raiz do problema. Nem sempre seguem a indução pura, sendo que, muitas vezes, partem de observações de particularidades. Identificando os sintomas, baseiam-se no conhecimento científico já comprovado, na sua experiência e na de outros especialistas para construir um diagnóstico e identificar as causas dos sintomas apresentados. Essa forma de proceder do médico, a partir dos indícios e sintomas, foi apontada como um método de pesquisa nas Ciências Humanas, mais especificamente na História, denominado, pelo autor, de “Paradigma Indiciário”.

Na concepção de Ginzburg (2003), nesse paradigma, o pesquisador descreve o que vê, o que percebe, que pode ser um detalhe que lhe chame a atenção, pequenas diferenças que são, muitas vezes, negligenciadas por parecerem insignificantes, só possíveis de serem estudados a partir de uma pesquisa qualitativa.

De acordo com Ginzburg (1989), o paradigma indiciário surgiu no final do século XIX, no campo das Ciências Humanas, demonstrando como as diferentes áreas da ciência usavam a análise qualitativa baseada na observação de detalhes. Na pintura, por exemplo, o italiano Giovanni Morelli, para descobrir a verdadeira autoria de um quadro ou a sua originalidade, defendia que o importante era

examinar os detalhes mais negligenciáveis e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia, como as orelhas, as unhas, os dedos dos pés e das mãos, e não as características mais vistosas, mais fáceis de serem imitadas. Na literatura, o investigador Sherlock Holmes, personagem criado por Arthur Conan Doyle, apresentava uma grande perícia em desvendar seus casos, baseada em indícios imperceptíveis para a maioria das pessoas, mas essencial para a resolução do caso. Na Psicanálise, Freud usou a análise dos sonhos para explicar as causas dos problemas de seus pacientes e, comprovadamente, teria sofrido influência do método de Morelli.

Segundo Ginzburg (2003, p. 151), os signos pictóricos, para Morelli, os indícios, para Holmes (Conan Doyle), e os sintomas, para Freud, são pistas capazes de captar uma realidade mais profunda que, de outra forma, seria inatingível. O ponto em comum entre os três é a formação em Medicina, “que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo”.

Nesse sentido, o paradigma indiciário propicia a investigação de fatos que possam levar à formulação de hipóteses as quais, segundo Peirce, citado por Sebeok e Umiker-Sebeok (1991), podem ser construídas a partir de três tipos de raciocínio: abdução, dedução, indução. Na verdade, a abdução é “meramente preparatória”, consistindo, então, no processo de adotar uma hipótese que parece conduzir à predição daquilo que seriam fatos surpreendentes. Realizar uma abdução é tentar expressar algo que se vê, pois, na verdade, todo o edifício do conhecimento é uma estrutura emaranhada de puras hipóteses, que serão confirmadas e refinadas pela indução, e o conhecimento somente avança além do estágio do simples olhar, se houver também, a cada passo, uma abdução.

Conforme Sebeok e Umiker-Sebeok (1991, p. 23), embasados em Peirce, a abdução é o ponto de partida para o raciocínio científico, argumento que dá início a uma nova ideia, “é um instinto que confia na percepção inconsciente das conexões entre os aspectos do mundo, ou usando um outro conjunto de termos, é a comunicação subliminar de mensagens”. Não obstante, o autor afirma que, embora todo o conhecimento novo surja de conjecturas, elas são inúteis se não forem averiguadas. A dedução é o processo pelo qual se investigam as consequências prováveis e necessárias relacionadas à hipótese; já a indução é o procedimento de testar, experimentalmente, a hipótese.

Sherlock (Conan Doyle) ressalta as qualidades que deve ter o detetive ideal, o *conhecimento*, ou seja, ele deve munir-se de um vasto espectro de informações potencialmente relevantes; a *observação*, que deve ser arguta, aberta e receptiva para os dados, sem preconceitos, porém, enfatiza que o importante é observar aquilo que os outros apenas veem; por último, a *dedução*, que implica raciocinar a partir de um conjunto de eventos em direção às suas consequências, tipo de raciocínio que Sherlock chama de “sintético” ou, retrospectivamente, dos resultados para as causas, em um raciocínio “analítico” (TRUZZI, 1991).

Outro fator importante a ser considerado na análise de hipóteses, geradas pelo paradigma indiciário, como observa Truzzi (1991), é a evidência negativa ou a ausência de fatos ou eventos, que é encarada como altamente significativa para Holmes, pois é exatamente o fato de não acontecer nada, quando deveria, é que torna isso relevante.

Um questionamento que pode surgir em relação ao Paradigma Indiciário enquanto método de investigação e análise Linguística é sobre o seu rigor científico. Quanto a esse aspecto, Ginzburg (1989, p. 178) argumenta que não há dúvida de que, nas áreas de conhecimento em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são decisivos, esse paradigma de investigação não é adequado, no entanto, há formas de saber que são tendencialmente *mudas* no sentido de que suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas, como explicar sentimentos, preferências, atitudes e comportamentos. Assim, para Ginzburg (2003, p. 179), “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes”. Nessas áreas de conhecimento, entram em jogo elementos imponderáveis, como a intuição. Nesses casos, o rigor flexível do Paradigma Indiciário mostra-se ilimitado.

Dessa forma, a análise dos dados desta pesquisa tomou como base os indícios presentes no discurso das professoras na busca de construir o seu perfil profissional, tendo como referência os fatores de parametrização da atividade profissional docente propostos na THA – Versão 4.3, de Richter (2013, 2015), que se dividem em: 1- Fatores de Atribuição, relacionados ao papel profissional, que abarca as práticas constitutivas, articulativas e exercitivas; 2- Fatores de Mediação, que se referem à prática profissional e consideram três aspectos: os conceitos, os procedimentos e os recursos; 3- Fatores de Controle, que tratam da qualidade profissional, sendo subdivididos em controle sobre o controle, controle mediacional e

controle atribucional. Além disso, a análise pretende evidenciar os recursos discursivos que permeiam a representação profissional das professoras, mais bem especificados no Capítulo 2.

Em síntese, a análise pretendeu mostrar como a pesquisadora e as educadoras linguísticas percebem papéis e expectativas, conceitos e práticas envolvidos na docência, referentes aos dois contextos em que atuam e em que medida eles se modificam ou se tornam mais complexos a partir das interações realizadas no decorrer da pesquisa.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

As participantes deste estudo são três professoras de Língua Espanhola, que atuam em dois níveis de ensino: médio e superior. Graduas na modalidade de ensino presencial, duas com Licenciatura dupla em Letras – Português e Espanhol e respectivas Literaturas e uma com Licenciatura única em Língua Espanhola e respectivas Literaturas, que é a exigência mínima para atuar nos dois contextos de ensino.

As três exercem suas atividades de docência no Ensino Médio em escolas públicas estaduais e como tutoras de um curso a distância, de graduação em Letras Espanhol e Literaturas de uma universidade pública. Além de atuar nessas duas modalidades de ensino, todas têm mais de dois anos de experiência em cada uma das modalidades.

As participantes com esse perfil foram escolhidas por atuarem na rede pública de ensino básico e superior e em duas modalidades diferentes, por se entender que poderiam demonstrar de forma mais evidente os pontos que se buscava investigar em relação à identidade e fragmentação profissional no âmbito da docência.

3.5 A CONDUÇÃO DOS PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

A interação com as professoras ocorreu durante um ano e meio, ou seja, todo o ano de 2014 e o primeiro semestre de 2015. Como as informantes residem no RS e a pesquisadora mora em SC, o primeiro contato foi feito por *e-mail* e criado um grupo secreto no Facebook, o qual só pode ser visualizado pelas três participantes cadastradas. O grupo recebeu o nome de *Meninas Superpoderosas* em referência à

série de desenho animado na qual aparecem três personagens femininas com superpoderes: Docinho, Florzinha e Lindinha. Elas foram criadas para proteger o mundo contra o crime e lutar contra as forças do mal, além de quebrar as expectativas em relação aos papéis de mulheres e homens na sociedade.

A escolha pareceu adequada, considerando-se o contexto atual no qual o professor enfrenta tantas adversidades e se torna responsável por resolver problemas além da sua alçada. As professoras gostaram do nome do grupo, identificaram-se com as personagens, que, como elas, são três. Cada uma escolheu uma delas de acordo com as suas características para usar como *nickname*. Assim, as informantes serão identificadas na pesquisa como I.D., I.F. e I.L., respectivamente: Informante Docinho, Informante Florzinha e Informante Lindinha.

Por meio do Facebook, elas contextualizaram seus ambientes de trabalho, disciplinas, turmas e materiais utilizados nas aulas nos dois contextos em que atuam e responderam a questionários com questões abertas a respeito do seu enquadramento profissional. Também, foram gravadas entrevistas com perguntas semiestruturadas para conduzir o trabalho do grupo operativo por meio do aplicativo Skype e, por último, para encerrar o levantamento de dados, foram indicados textos teóricos referentes às atividades e representações do professor no contexto de trabalho, bem como das suas implicações no reconhecimento e valorização desse profissional para serem discutidos em encontros presenciais, nos quais se aplicou a técnica de grupos focais.

A primeira etapa de questões (Apêndice A) foi realizada por meio de um questionário, que teve como objetivo fazer um levantamento inicial a respeito das concepções que as educadoras tinham sobre o que é ser professor e quais as atribuições, os direitos e os deveres que entendiam serem intrínsecos a essa profissão; evidenciar o que percebiam em relação ao reconhecimento profissional a partir da sua relação com alunos, colegas, equipes diretivas, comunidade em geral e as instituições às quais estão subordinadas como profissionais; relatar como se dá o uso dos diferentes recursos tecnológicos nas suas atividades docentes. Esses aspectos foram abordados sob as duas perspectivas de trabalho em que elas estão inseridas, ensino presencial e a distância.

A partir do que foi relatado no primeiro questionário, foram criadas novas questões (Apêndice B) com a intenção de aprofundar a reflexão a respeito da fragmentação profissional, já percebida por elas, tanto na caracterização e nos

valores profissionais como no desvio dos meios, quando se trata do uso de recursos e condições de trabalho, indicados no discurso das informantes e que perpassam os três fatores da Parametrização da Atividade: atribuição, mediação e controle, como propõe Richter (2014).

A segunda etapa do levantamento de dados foi realizada via Skype em dois encontros, utilizando-se a técnica de grupos operativos. No primeiro encontro, elas foram solicitadas a descrever mais especificamente o seu papel e as suas atribuições, explicar como desenvolvem as suas atividades de professora de língua estrangeira no ensino médio presencial e na formação de professores no curso a distância. Além disso, foram questionadas sobre a relação entre a academia e o mercado de trabalho, ou seja, se há uma preocupação no curso de formação em preparar os profissionais graduados no ensino a distância, no qual elas são tutoras, para atuar na realidade presencial, que as informantes retratam como complexa e deficitária. Deveriam, ainda, expressar como se sentiam em relação a esses aspectos, em que medida sentiam-se apoiadas pelos colegas e pela equipe diretiva, no caso de enfrentarem problemas (Apêndice C) .

No segundo encontro, via Skype, além de aprofundar os temas já propostos, foram incluídas questões (Apêndice D) a respeito de como elas avaliam a formação que receberam e como isso influencia na sua postura e autoestima enquanto professoras. Discutiu-se a relação delas como atuantes no mercado de trabalho com os professores da academia no sentido de receber suporte teórico e prático nos cursos de formação. Por fim, foram questionadas sobre os motivos pelos quais os educadores ainda não se estabeleceram como profissão reconhecida e como pensam que se pode mudar essa situação.

Inicialmente, a proposta era de, nessa segunda etapa, começar os encontros presenciais, porém, foram feitas várias tentativas, que se mostraram infrutíferas, de reunir as três participantes presencialmente, uma vez que a carga de trabalho e a impossibilidade de ter alguém que pudesse substituí-las na escola não permitiu, por isso, as entrevistas continuaram sendo gravadas via Skype.

Na terceira etapa da geração de dados, foi disponibilizado suporte teórico para leitura e reflexão de conceitos envolvendo o enquadramento profissional, proposto pela THA: conflito e resiliência. A seguir, foram propostos encontros presenciais para discussão, nos quais se pretendia verificar em que aspectos elas já demonstravam ter ampliado as suas concepções ou tomado consciência da

complexidade da sua realidade de trabalho e do enquadramento profissional do professor. Cabe ressaltar que, nessa última fase, a informante Florzinha deixou de participar da pesquisa, pois fora aprovada em um concurso para outra área profissional. Durante as fases anteriores, ela já demonstrava descontentamento em relação a sua carreira de professora em vários aspectos, o que a levou a buscar outras alternativas, como prestar concursos públicos, mesmo que não fossem na área do magistério, na qual tem formação.

A metodologia de trabalho, nessa fase, foi a de grupos focais, realizados em três encontros presenciais, com três roteiros de temas que envolviam a fragmentação profissional, os conflitos gerados em consequência dessa fragmentação e as estratégias de resiliência para enfrentar esse contexto.

No primeiro encontro, buscou-se aprofundar os aspectos da fragmentação profissional já apontados por elas, anteriormente, em relação à sua formação profissional, à autonomia, às interferências da mídia e de outros profissionais, na sua área de trabalho, para que relacionassem com os conceitos de profissões regulamentadas e não regulamentadas, que supõem sistemas autopoieticos e alopoieticos, resultantes em discursos endógenos e exógenos (Apêndice E).

No segundo encontro, foram tratadas questões sobre os conflitos que têm que administrar no contexto presencial e a distância no que se refere a recursos e condições materiais, formação profissional, autonomia, apoio institucional e relação entre professores da academia e do mercado de trabalho (Apêndice F).

No terceiro encontro, foram discutidas as estratégias de resiliência, propondo-se que elas demonstrassem como convivem com os problemas, como se posicionam e quais atitudes tomam em relação a eles, se acreditam que podem mudar a situação ou em que medida entendem que devam se adaptar a ela; por último, se podem contar com o amparo dos seus pares quando enfrentam situações conflitantes (Apêndice G).

No próximo capítulo, serão apresentadas a análise, a discussão e interpretação dos dados, conforme a metodologia proposta.

4 ANÁLISE, DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise e discussão dos dados, tomando-se como referência os fatores de enquadramento profissional propostos na THA, conforme Richter (2013), ilustrados no esquema-mestre do Quadro 1, apresentado, na página 55 do referencial teórico e que trata dos parâmetros de enquadramento organizados segundo um *hiperframe* heurístico. Esse esquema-mestre tem três dimensões (três fatores, colunas) e, dentro de cada fator, há três níveis (boxes); dentro de cada nível, estão as variáveis (fenômenos que se agrupam naquele nível e fator).

Da esquerda à direita, nos fatores, o *hiperframe* aumenta em complexidade. Assim, há o perfil de um profissional especializado (atribuição) que intervém de forma organizada (mediação), que estabelece a finalidade e o monitoramento das intervenções (controle).

De baixo para cima, nos níveis, o *hiperframe* aumenta em concretude. Desse modo, os níveis inferiores são os mais abstratos, os intermediários têm alguma concretude e os superiores são os mais “palpáveis”. Por exemplo, no fator controle, o nível gestor (abaixo) é normativo, coletivo e generalizado; o nível monitor (no meio) é individual e contextualizado; e o nível finalístico ou objetual (acima) é o mais concreto porque procura definir objetivos no ensino de línguas de forma observável (conjuntos de desempenho em cada habilidade) de modo a se poder estabelecer e, assim, saber/prever empiricamente o que alcançar em cada etapa do trabalho educativo.

4.1 RELAÇÃO ENTRE FATORES DE ATRIBUIÇÃO, MEDIAÇÃO E CONTROLE E OS NÍVEIS EXERCITIVO, INSTRUMENTAL E FINALÍSTICO

Na primeira fase da pesquisa, as questões tiveram como foco investigar a identidade do professor, o reconhecimento profissional e o uso de recursos tecnológicos no ensino para que as educadoras demonstrassem suas concepções a respeito do que é ser professor de língua estrangeira, suas atribuições, seus direitos e deveres; evidenciassem, no discurso, as suas percepções sobre o reconhecimento profissional a partir da sua relação com os alunos, colegas, equipes diretivas, comunidade em geral e as instituições às quais estão subordinadas enquanto

profissionais; descrevessem o uso dos diferentes recursos tecnológicos nos dois níveis de docência em que desenvolvem as suas atividades. Esses aspectos no enquadramento profissional se referem aos fatores de atribuição, mediação e controle, nos níveis de práticas exercitivas, recursos e sistemática de avaliação e ajuste, tratando das variáveis presentes no discurso das informantes a partir do Esquema de Enquadramento Profissional proposto por Richter (2011).

4.1.1 Nível exercitivo: atribuições do educador linguístico

Para se realizar esta parte da análise, consideram-se os três fatores de enquadramento profissional sob a ótica do primeiro, Atribuição. Dessa forma, tratam-se das atividades docentes e da forma como elas são representadas por meio dos mecanismos discursivos envolvidos na constituição da exogenia da profissão do educador linguístico, considerada como semiprofissão. Partiu-se do princípio de que o educador linguístico, assim como outros profissionais, atribui a si, como parte de um grupo de referência, uma identidade, um conjunto de intervenções na vida social, o qual constitui a sua atividade, associado a valores que justificam, para si para e para os outros, aquilo que faz (RICHTER, 2008).

Nas profissões regulamentadas, o âmbito de atuação, as competências esperadas, o uso de prerrogativas e a organização do trabalho são juridicamente definidos, o que proporciona um perfil definido de profissional. No caso dos educadores linguísticos, foco da THA e desta pesquisa, pertencentes a uma profissão ainda não regulamentada, nem sequer reconhecida, a configuração profissional se apresenta de forma muito diferente. Para se identificar como as educadoras se representam profissionalmente, o primeiro questionamento foi na tentativa de revelar o que elas compreendem que seja ser professor.

I.L.: ... o professor deve **ser responsável... íntegro... honesto...** e nesse sentido tentar **recuperar valores morais...** que se perderam por diferentes motivos...

I.D.: ...ser professor é **ajudar a construir a identidade do aluno...** ajudar na construção do seu futuro...

I.F.: ...é **um sonho...** por certa influência da família... tenho duas irmãs professoras... me identifiquei muito com a língua espanhola... fiz pós-graduação... fiz concurso...

Nas suas representações profissionais, as informantes mostram indícios de que se identificam com uma imagem idealizada de educador, conforme Coracini (2003), um herói, alguém capaz de salvar o aluno, o que, para elas, seria pela recuperação de valores perdidos e da construção da identidade e do futuro de seus alunos. No discurso de I.F., ela se refere à profissão como um sonho influenciado pela da família.

Esse tom idealista pode ser vestígio de um passado em que se imaginava, segundo Coracini (2003) que o professor ocupava um lugar importante na sociedade, que se relaciona com a concepção tradicional e sedutora de professor como um ser vocacionado, que tem como missão ensinar. No entanto, elas ainda não mencionam os aspectos específicos da sua atividade-fim, o ensino de línguas, que, em primeira instância, é o que deveria constituí-las como professoras.

Pode-se inferir que elas também correspondem ao discurso do colonizador e do colonizado, referido por Homi Bhabha, em Richter (2006), que pode ser transposto para atividades como a do educador linguístico de língua materna e estrangeira, cujo lugar sociocultural é constituído exogenamente. Assim como o colonizado internaliza o discurso do colonizador, na Educação, a sociedade, com as suas expectativas, e o Estado, por meio de documentos, determinam as diretrizes da educação que o professor deve seguir, bem como o seu papel. Dessa forma, ele identifica-se com o discurso idealista e estereotipado de ser um herói capaz de transformar o mundo e as pessoas. Nesse contexto, é natural que tanto acadêmicos como profissionais demonstrem grande dificuldade em construir um perfil identitário.

Sob esse aspecto, as representações das professoras coadunam com o que aponta a THA (RICHTER, 2008) a respeito dos sistemas exógenos, relativamente menos organizados, por isso, mais permeáveis à multiplicidade de vozes, na medida em que são constituídos de “fora para dentro” e permitem a interferência do entorno, tornando o sistema cada vez mais complexo.

Segundo Luhmann (2009), uma das características dos sistemas sociais autopoieticos, operativamente fechados, é a capacidade de reduzir a complexidade, buscando a estabilidade do sistema, que não é o caso do sistema educativo. A THA, conforme Richter (2008), diferentemente de Luhmann, considera que os sistemas, por meio da comunicação com os outros sistemas, permitem a interferência de uns sobre os outros. Isso ocorre a partir de sistemas reguladores que atuam sobre os sistemas regulados, aumentando a complexidade desses últimos, que, pela carência

de legislação e normas que o constituam como sistema definido, estão constantemente sofrendo interferências do entorno em termos de expectativas de leigos, profissionais de outras áreas e da mídia, que se autorizam a sugerir e até determinar o papel e as atribuições que cabem ao professor.

No que diz respeito às atribuições que deveriam pautar o trabalho do educador linguístico, as informantes percebem que estão sendo levadas a exercer funções que não lhes caberiam, mais especificamente, no ensino presencial, talvez, devido à convivência mais estreita com os alunos e à faixa etária deles, na sua maioria, ainda adolescentes.

I.L.: creio que o professor **na atualidade tem uma função muito maior do que simplesmente ensinar o conteúdo** de sua disciplina... na escola... **meu papel não é bem claro... são vários papéis...** tu faz papel de pai... mãe... de ensinar e dizer coisas básicas da educação... dentre as **atribuições do professor creio que está em posição de destaque... além de trabalhar com empenho... dedicação e a devida atenção que os alunos devem receber... a questão do EXEMPLO...** Comparando as duas realidades... penso que o papel é o mesmo... ensinar...

I.D.: tu é mãe... babá... a pessoa que cobra, ensina regras que eles não têm... **tu consegue ser professora muito pouco... não sobra tempo... no médio tu até consegue. O papel do professor não está definido... cada vez estamos perdendo mais chão...** na EAD, o meu papel é mais de interação... tu está para dar apoio para os alunos...

I.F.: **o meu papel é o mesmo em todo lugar...** no cursinho... na escola... na EAD. (ensinar)...

I.F.: **mas não há um papel definido para o professor ...** a gente é pouco juiz... psicólogo... advogado... não é simplesmente **ensinar o conteúdo...** tem toda a questão emocional... a diversidade tem muitas questões... que a gente releva... conversa.... que está fora da escola...

As três informantes são unânimes em afirmar que o papel é o mesmo nos dois contextos de trabalho, “ensinar”, mesmo que não especifiquem o que devem ensinar, afinal todas são professoras de língua estrangeira e o seu objeto de trabalho, a língua estrangeira e a competência comunicativa, parece estar invisível.

A informante I.F., nessa fase da pesquisa, ainda não demonstrava ou não percebia que era solicitada a dar conta de outras atividades no seu cotidiano de sala de aula. Porém, na segunda fase, quando foram desenvolvidos os encontros sob a perspectiva de grupos focais, quando as discussões a respeito disso foram aprofundadas, o seu discurso revela que ela tem consciência que suas atribuições vão além de “ensinar”. As informantes I.L. e I.D., desde o início, já dão indícios claros de perceber a fragmentação do seu papel profissional, pois são impelidas a

assumir tarefas que não são da sua alçada, situação apontada por Coracini (2003), pois não há normas nem divisão de trabalho definidas, como prerrogativa do bom funcionamento de um sistema social, conforme Engeström (1987), pois, nesse caso, a família, por vários motivos, transfere para o professor as responsabilidades que são dela.

Isso se deve às mudanças no contexto social que interferem diretamente na função docente, na constituição do papel do educador linguístico e do significado do seu trabalho. Isso é apontado por Esteve (1995) ao tratar das várias atribuições transferidas para o educador, que assume responsabilidades relacionadas à vida pessoal do aluno e até ministra disciplinas para as quais não teve formação acadêmica, sem receber, na sua formação inicial ou continuada, suporte para tal nível de exigências, se é que isso é possível.

Assim, as educadoras que caracterizam a profissão não regulamentada a que pertencem, de acordo com Richter (2008) ficam sujeitas a imposições de construtos discursivos difusos e contraditórios vindos do entorno, fenômeno que Richter e Garcia (2004, 2006) denominam exogenia discursiva.

Conforme Amaral (2012), é difícil definir as atribuições docentes, pois está em pauta uma atividade intelectual cujas finalidades podem ser ou não atingidas na medida em que não dependem somente da intervenção do educador, isto é, são intrinsecamente multifatoriais e multidisciplinares. Isso põe em evidência o contraste com as profissões regulamentadas, regidas por autarquias administrativas e fiscalizadoras (Conselhos Federal e Regionais), nas quais os direitos e deveres são definidos juridicamente pelos próprios profissionais, delimitando a abrangência do trabalho e normatizando as atribuições inerentes a cada um dos envolvidos, contribuindo também para constituir e coibir a eventual ilegalidade da atividade especializada.

Em outras palavras, a docência em Letras, como profissão não regulamentada, padece da falta de amparo legal e social para construir e adotar competências e condutas bem demarcadas, o que justifica que, muitas vezes, os professores não saibam qual é realmente o seu compromisso de especialista, como é o caso das professoras, quando afirmam que o seu papel é ensinar, mas não detalham o que lhes compete ensinar. Isso leva a inferir que elas e os demais licenciados, de forma geral, estão assujeitados a discursos externos, tentando inutilmente fazer algum sentido de si mesmos a partir de um caleidoscópio de

lugares-outras de onde são pronunciados, bem como corresponder em vão a um contraditório perfil (papel profissional) determinado por leigos — e, o que é pior, muitas vezes, são criticados como os únicos responsáveis pelo fracasso do ensino e dos alunos, sendo ao mesmo tempo invisíveis para a competência que determina seus êxitos.

Tais discursos exógenos, provenientes da família, de outras profissões e da sociedade, desconsideram, dentre uma série de outros fatores, que o processo educativo é essencialmente uma construção dialética, que envolve participação e comprometimento de todos os envolvidos, especialmente no desenvolvimento da competência comunicativa. Para exemplificar, o mito de que “professor é o único responsável pela motivação do aluno” é perversamente improcedente e implica uma concepção hedonista de educação (aulas “divertidas”) que está francamente ausente de outras profissões que direta ou indiretamente educam aspectos do ser humano, mas são regulamentadas, como Educação Física, Nutrição, Psicologia. Nestas, exige-se comprometimento e esforço do cliente (e mesmo seus familiares) e sujeição à palavra do profissional, subjazendo uma concepção disciplinadora de educação (deve esforçar-se em nome dos valiosos benefícios que o trabalho educativo deste profissional lhe trará no futuro).

Conforme a THA (RICHTER, 2006), o papel social tem primazia sobre o sujeito discursivo e ressalta a importância do caráter sistêmico da atividade humana. Para o autor, o conceito de papel social relaciona-se com a divisão do trabalho, determinando o que cabe a cada um fazer, dizer, crer, valorar, sentir como e quando. Nesse sentido, ancora a autoimagem social e o jogo de imagens recíprocas. Também está relacionada com o seu lugar de prestígio, das suas práticas e do bem social que o trabalho especializado tem por incumbência: no nosso caso, o desenvolvimento e/ou a reeducação da competência comunicativa em língua materna ou segunda.

Em relação ao reconhecimento profissional e à importância do trabalho que realizam, no ensino presencial e a distância, as informantes dão indícios de que, em algumas instâncias, ele praticamente não existe.

I.L.: **falta reconhecimento** tanto das autoridades... pelos baixos salários e tal... mas também da própria sociedade... pois o **professor está sendo muito desacreditado e desvalorizado** ... eu acho que **o governo faz dos professores... FANTOCHES... no curso a distância não há o devido**

reconhecimento... pois é MUITO TRABALHO e a remuneração é baixa...

I.L.: no ensino a distância o professor é mais valorizado... pois creio que o **aluno sente a falta do professor...** eles respeitam... no presencial... é complicado... **para alguns o professor não tem nenhuma utilidade... inclusive eles dizem que futuramente nem vai precisar professor... é ir na internet e aprender tudo...**

Para I.L., há muito pouco reconhecimento do trabalho do educador linguístico pelas instituições, pela sociedade e pelos alunos do ensino presencial. Ela enfatiza isso ao usar o adjetivo “fantoques”, como alguém que é manipulado, não tem autonomia e ainda ressalta que o trabalho não é remunerado na mesma medida da exigência que demanda. Faz uma ressalva aos alunos do ensino a distância, mas atribui isso ao fato de o professor não estar presente fisicamente para atender às necessidades dos alunos. Também há que se considerar que são acadêmicos investindo na carreira profissional. No entanto, as outras duas informantes têm uma visão ou vivência um pouco mais positiva, principalmente em relação aos alunos.

I.D.: no ensino médio... em geral é boa... em **relação aos pais... de forma geral... eles valorizam o professor.**

I.F.: de **maneira geral ... eu vejo que o ensino a distância não é tão valorizado...** talvez porque há algumas universidades que facilitam... tanto a entrada como a saída de alunos mal preparados... eu pessoalmente não vejo assim... **como professora eu acho que ainda... de forma geral... as pessoas valorizam mais o ensino presencial... em relação aos alunos... são adolescentes... eu tenho um vínculo bastante forte com eles por ser jovem... os da EAD são de outra faixa etária... a valorização existe sim... o professor ainda não pode ser substituído... eles ainda precisam do professor como um mediador...**

Da mesma forma que se percebe no discurso das educadoras, a fragmentação no papel e atribuições constatada anteriormente também ocorre nos aspectos de valorização e reconhecimento do seu trabalho — considerado, por elas, mais valorizado no ensino presencial. O ensino a distância, no qual elas estão formando novos educadores linguísticos, ainda é relativamente novo no Brasil, o que pode suscitar desconfiança e, se os professores já estão sujeitos a críticas no ensino presencial, mais provavelmente as receberão nessa nova modalidade.

No discurso referido ao não reconhecimento do Estado em relação ao seu trabalho, nesse momento da pesquisa, as informantes só apontam as questões salariais, que têm origens bem mais profundas. As mudanças sociais pelas quais se

passa hoje impulsionam constantes mudanças também no sistema educativo, que não dá conta de preparar seus professores para atender a essa demanda. Conseqüentemente, aparecem as falhas e os problemas, que contribuem para o descrédito do sistema educativo e do profissional docente.

Em decorrência disso, mudou também o *status* social do professor, pois, conforme aponta Esteve (2005), o saber e a vocação, que, de certa forma, eram valorizados, foram substituídos por critérios econômicos, que determinam que uma profissão mais rentável tem mais valor. A educação linguística e as demais atividades de docência (exceto educação física, emancipada no Brasil desde 1998) não dispõem de amparo jurídico próprio como as profissões regulamentadas; elas não têm respaldo para se constituírem e se desenvolverem como sistemas autopiéticos, normatizados de dentro para fora e capazes de reivindicar e lutar por seus direitos, dentre os quais condições mínimas de exercício profissional e tabelas de honorários e vencimentos dignas. A regulamentação, como também aponta Motta (2009), constitui uma rede de proteção que dá autonomia e amparo aos que a ela pertencem e possibilita o senso de autoproteção da classe.

O prestígio social, a legitimidade e o sentimento de pertencer a uma classe reconhecida fortalecem a autoimagem do profissional, fazendo com que ele se constitua sociológica e psicologicamente como tal. Nesse aspecto, a construção da identidade (enquanto formação inicial e continuada) ocorre nas relações com os demais participantes do seu grupo social, fruto de empenho ao mesmo tempo individual e coletivo. Pode-se, então, nos termos da THA, falar de corporativismo ético, ou seja, da defesa de uma área específica de atuação por todos os seus profissionais legalizados em nome de determinado bem social, pautada por compromisso e responsabilidade ética.

No caso dos educadores linguísticos, devido a todo contexto de pouco reconhecimento já mencionado, pode-se afirmar que a sua identidade é fragmentada como resultado da interferência de discursos vindos do entorno. Tais discursos são resultantes da memória histórica (CORACINI, 2003) e originados por sistemas reguladores externos que, por meio de formas discursivas legiferantes, prescrevem exigências e expectativas praticamente impossíveis de corresponder, pressupondo despreparo e incompetência a priori do profissional — pressões discursivas que Richter (2010) denomina discursos do déficit. Isso tende a levá-los, em maior ou

menor grau, a desenvolver sentimentos crônicos de desânimo e fracasso, suscetíveis a constante somatização.

Aqui, ressalta-se o jogo de poder envolvido, conforme Luhmann (1985a), no qual os sistemas reguladores expropriam a capacidade seletiva do sistema regulado, ou seja, a autonomia para decidir e escolher o que é pertinente ou não para o seu próprio sistema. Como resultado, o sistema regulado ou alopoiético se retrai na sua capacidade de tornar-se um sistema cada vez mais autônomo com um lugar social e um discurso próprio. Esse panorama se mostra visível nas colocações das informantes, quando não se posicionam ou se defendem do discurso externo a respeito das suas atividades.

Nessa mesma linha de pensamento, Esteve (1995) evidencia a importância dos fatores contextuais, pois geram sentimentos de desajuste e impotência diante da situação. São “fenômenos sociais que influenciam a imagem que o professor tem de si mesmo e do seu trabalho, provocando a emergência de uma crise de identidade que pode levar à autodepreciação pessoal e profissional” (ibid., p. 99). Esses fatores agem indiretamente sobre a atividade do educador, mas afetam o seu comprometimento e motivação para o trabalho.

4.1.2 Nível instrumental: recursos para a intervenção no processo educativo

Em relação aos recursos que as educadoras linguísticas dispõem para realizar a sua atividade docente, nas escolas de I.L. e I.F. são usados os livros didáticos disponibilizados pelo governo para todos os alunos. Na escola de I.D., que não recebeu livros, os professores preparam as aulas, e a escola fornece cópias do material para ser usado em aula.

No ensino médio, os alunos têm a disciplina de Seminário de Integração, com o objetivo de que saiam da escola aptos a realizar pesquisas. Para isso, os professores devem prepará-los para usar a internet (e programas úteis como *power point*) e pesquisar temas que deveriam ser de interesse de todas as disciplinas, pois a proposta é trabalhar de forma interdisciplinar.

Mesmo que haja a determinação e os professores se mostrem preparados para pôr em prática o programa definido pela escola e pelo governo, o processo emperra nos recursos. Os recursos tecnológicos como meio e condição para pôr em prática as ações pedagógicas configuram-se de maneira muito diferente nos dois

contextos de trabalho, uma vez que, enquanto no ensino a distância as professoras encontram condições necessárias e adequadas, no presencial a realidade é desalentadora, pois, mesmo que a escola tenha recursos, eles são insuficientes diante da demanda e do número de alunos ou não funcionam.

I.L.: **o ensino a distância por essência utiliza as TICs- em todos os momentos... já no ensino presencial ... repito... NAS ESCOLAS ONDE TRABALHO isso não é possível pois existem vários fatores que dificultam usar as novas tecnologias... como exemplo... cito a pouca carga horária semanal... apenas um período... o grande número de alunos por turma... a dificuldade e a perda de tempo das aulas para o deslocamento da turma até o laboratório de informática...**

I.L.: outro problema são os **colegas que resistem a usar todo o tipo de tecnologia... alguns não tem nem e-mail... não sabem nem ligar o computador... só usam o livro ou o xerox...**

I.D.: **no Estado me sinto bem frustrada... o uso da tecnologia é bem difícil... o máximo que eu consigo é usar música... a internet é horrível... tem vinte computadores mas só funcionam cinco... temos um período por semana... se quero passar um filme tenho que pedir as aulas dos colegas... no ensino a distância quase não temos problemas... pelas características do curso...**

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) também é um dos fatores contextuais que afetam o desempenho do trabalho do educador. Segundo Coracini (2003), as novas tecnologias invadem a rotina do professor e atravessam os livros didáticos mais recentes de modo que ele não se sente preparado para trabalhar com elas.

Mesmo que]I.L. ressalte estar falando somente da realidade da sua escola, sugerindo que possa haver outras com melhores condições, há, também, a resistência dos colegas em adaptar-se a essa nova realidade. Somando-se à falta de estrutura da escola, evidente no discurso das educadoras, elas acrescentam que a pouca carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras na grade curricular só aumenta as dificuldades para pôr em prática o uso dos recursos tecnológicos, levando o educador linguístico a restringir-se ao livro didático, quadro e giz ou material fotocopiado. Essas condições demandam um grande esforço por parte delas para manter a atenção de jovens e adolescentes cada vez mais familiarizados com novas tecnologias, independente da classe social.

É compreensível que o uso das TICs nos dois níveis e sistemas de ensino sejam diferentes, mas não se pode ignorar a relação estreita que há entre eles, pois um prepara para atuar no outro.

Ainda tratando dos recursos, I.F. relata que, quando começou a carreira no ensino médio, já estava atuando no ensino a distância, e usou, como critério para escolher a sua escola, os vários recursos tecnológicos que ela oferecia, porém, viu frustrarem-se as suas expectativas quando começou a trabalhar. Ela percebe que o ensino a distância é diferente porque os recursos, nesse caso, são condição para que se efetivem as práticas de ensino.

I.F.: quando eu escolhi a escola... levei em consideração a infraestrutura... vi que era uma escola diferenciada... salas climatizadas... laboratório informática... lousa digital... **só que não podemos usar... não tem técnico para arrumar... o laboratório também não... pois o programa Linux não é compatível... não tem acessibilidade...** num primeiro momento me pareceu um lugar muito interessante... mas vejo que **nada funciona... uso efetivamente... um rádio ou CD... assistimos filme na lousa... na EAD, os recursos são ótimos... tudo funciona... diferença está em que na EAD o aluno precisa ter os recursos para participar e na escola é ela quem tem que oferecer... não depende de mim...**

Conforme os relatos, o uso das novas tecnologias, para as informantes, não é problema, pois a experiência na EAD garante a formação que elas necessitam. Contudo, essa não é a realidade de muitos professores, conforme Esteve (1999), os quais resistem ou não acompanham a rápida evolução tecnológica. As professoras demonstram que há uma grande discrepância entre os dois sistemas de ensino em que atuam no diz respeito ao uso de novas tecnologias. Suas manifestações estão em nível de constatação, não demonstram atitude reflexiva em relação às consequências que essa carência traz para o ensino de língua estrangeira no contexto presencial e que as obriga a usar recursos ultrapassados e desinteressantes para os alunos. Além disso, ainda não demonstram perceber que a situação do ensino médio está relacionada com o ensino a distância à medida que elas estão formando professores habilitados a trabalhar com os mais variados recursos tecnológicos, mas que, na escola, provavelmente, não vão conseguir colocar em prática essas habilidades.

Percebe-se que são fortes os indícios de descontentamento e frustração quanto aos recursos disponíveis no ensino presencial, pois existe a demanda, a disposição do professor, mas eles não funcionam. No caso desta pesquisa, a

impossibilidade de usar os recursos tecnológicos interfere diretamente no desempenho adequado do ensino de línguas, que é sua função docente, pois as professoras não conseguem implementar as mudanças metodológicas e pedagógicas exigidas pela sociedade e pelas autoridades educativas.

Para Esteve (1995), esse contexto de pressão que as mudanças sociais exercem sobre o sistema de ensino e, conseqüentemente, sobre o professor, e às quais ele não consegue responder adequadamente, resultam no mal-estar docente, ou seja, conseqüências negativa e permanentes que abalam o professor.

É de se esperar sentimentos de desconcerto e frustração, visível na expressão “me sinto frustrada”, que I.D. usou para definir o que sente em relação à impossibilidade de realizar o seu trabalho pela ineficiência dos recursos de que dispõe. Isso é mais significativo quando se considera que é o professor que está na linha de frente, portanto, é para ele que são direcionadas as críticas e a responsabilidade pelas falhas que acontecem.

Outro aspecto importante a ser considerado é que as mudanças nesse sentido não se realizam em curto prazo, portanto, o professor terá que conviver com a situação por muito tempo. Nessa perspectiva, Carlotta (2002) ressalta que, na atividade docente, estão presentes diversos estressores psicossociais, relacionados à natureza de suas funções ou ao contexto institucional e social onde são exercidas. Esses estressores, se persistentes, podem levar à Síndrome de *Burnout*, que a autora, amparada por Harrison (1999), define como um tipo de estresse persistente, resultado da constante pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo. A partir disso, pode-se inferir que os educadores linguísticos também são sérios candidatos a desenvolver sentimentos negativos em relação a eles mesmos e ao seu trabalho.

Diante dessa situação, há diferentes reações: muitos professores são atingidos emocionalmente e desenvolvem patologias psicológicas e sociais, porém continuam trabalhando; outros reagem positivamente, desenvolvendo o que Picado (2009) denomina de *bem-estar docente*, ou seja, a motivação e a realização do professor, baseada no desenvolvimento de um conjunto de competências de resiliência e estratégias desenvolvidas para responder às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e melhorando o seu desempenho. Há, ainda, os que tomam atitudes extremas, como foi o caso de uma das participantes da pesquisa, que decidiu abandonar a carreira de professora e partir para outra profissão. Ela

relata que, na entrevista do novo emprego, a psicóloga perguntou o motivo da troca de profissão:

I.F.: eu respondi é **pela valorização profissional... sobrecarga de trabalho e a função do professor estar tão complexa...** não é só chegar dar aula e sair... até porque isso não está correto... tem que ter interação... eu sei que tem que trabalhar através de projeto... buscar conteúdos vinculados à realidade... coisas que vão ser necessárias para a vida... para o trabalho... mas não é isso que acontece... por tudo o que está aí...

O discurso da educadora dá indícios de que ela concebe o ensino de línguas estrangeiras como contextualizado, útil para a vida e para o trabalho e que o processo de ensinar e aprender deve ser interativo, consonante com as concepções atuais de ensino de línguas. Ela também revela ter muito claros os motivos que a levaram a desistir de ser educadora linguística, que, em síntese, são o reflexo de uma profissão carente de normatização, salário digno e reconhecimento social.

I.F.: **Eu não aceito essa situação...** a coordenadora da escola me perguntou se eu ia mesmo sair... eu disse que sim... ela falou que os bons duram pouco.... aí... eu disse eu não sou boa...**não estou boa... porque não estou como gostaria... eu não me sinto feliz... realizada na minha profissão...** sinto que não faço o melhor de mim porque **estou desmotivada... podada muitas vezes...** Tudo isso me motivou a sair...e **tem a carga horária também...** nessa outra área... com o ensino médio se trabalha menos e ganha o triplo...

I.F.: **hoje... o magistério é uma etapa da minha vida que eu estou torcendo que acabe logo... não pretendo mais ser professora no Estado...** Eu gosto da área de espanhol... pretendo continuar estudando.... quero fazer mestrado em linguística... eu gosto de estudar e aprender... quem sabe um dia.. fazer concurso para uma universidade.... **o que eu não quero é ficar no magistério estadual...**

Para I.L., a situação no magistério estadual se tornou insustentável, pois se sente “podada” e “desmotivada”, infeliz com a profissão que escolheu. Pelos motivos que citou, pode-se inferir que o mal-estar docente a levou ao extremo de desistir da carreira de educadora linguística em Letras, mesmo identificando-se com o magistério. Esse tipo de atitude pode ser esperado, pois, conforme declara Esteve (2009), alguns professores demonstram desejo manifesto de abandonar a docência, realizado ou não, e uma gama de emoções negativas como estresse, ansiedade, *burnout*, depressão e outras emoções que traduzem esse mal-estar.

A informante declara que ainda quer ser professora, que pretende continuar estudando e aponta para a universidade como uma possibilidade futura, como se lá

não houvesse problemas. A partir do que ela não revela, e que Truzzi (1991) trata como evidência negativa, pode-se inferir que, no imaginário dela, o professor universitário é alguém que tem mais autonomia, melhores condições de trabalho e melhor remuneração. Embora faça parte do sistema educativo, também pode dar indícios de que ela acredita que haja uma hierarquia entre os profissionais da academia e os do mercado, conforme apontado por Kader (2014), revelando a fragmentação profissional entre uma classe que deveria ser única.

4.1.3 Nível finalístico: monitoramento e controle da atividade linguodidática

Aqui, serão tratados os fatores de controle, responsáveis por monitorar a atividade linguodidática em termos de resultados esperados e obtidos com vistas à manutenção, ao ajuste ou a mudanças das estratégias de intervenção, caso seja necessário, e a percepção das professoras a respeito de como percebem os resultados do seu trabalho na promoção da competência comunicativa em língua estrangeira a atividade-fim para a qual foram licenciadas. Para tanto, considera-se que, no ensino médio, o objetivo é a competência comunicativa e no ensino a distância, além da competência comunicativa, elas devem preparar os graduandos para ensinar a língua estrangeira.

Duas das informantes, I.L. e I.D., referiram-se aos resultados do seu trabalho na EAD com insegurança: elas têm dúvidas se os graduandos saem realmente proficientes e aptos para ensinar a língua estrangeira. Também ressaltam a postura do aluno e a sua responsabilidade no processo educativo como aspecto fundamental de sucesso na aprendizagem.

I.L.: **tenho dúvidas...** principalmente em relação à oralidade...

I.D.: às **vezes fico na dúvida...** mas **também depende muito do aluno...** agora estou trabalhando com uma tutora que foi minha aluna... ela é ÓTIMA...

I.F.: o **nosso curso está bem estruturado e muitos alunos já foram aprovados em concurso...** para mim é igual ao presencial... **depende também muito do aluno...**

Elas também demonstram entender que, para o bom andamento da sua atividade de educadoras linguísticas, é necessário que os alunos se comprometam, façam a parte deles, como em qualquer outra profissão, em que os papéis de cada

um devem estar bem determinados, como na Medicina: de nada vale consultar o médico se o paciente não segue as suas orientações, como mencionado em Richter (2008). A diferença está no fato de que, se o paciente não melhora, a culpa é dele, que não seguiu as prescrições de quem tem autoridade para fazê-las, no entanto, com os professores, geralmente, ocorre o contrário, dificilmente se questiona a responsabilidade do aluno. Apesar de não se posicionarem com autoridade e segurança sobre o trabalho que desenvolvem, pelo menos, as educadoras demonstram que deve haver reciprocidade nesse processo.

Quanto ao ensino presencial, a situação é mais preocupante, pois duas das três professoras avaliam enfaticamente que os alunos vão sair sem saber nada. Tais sentimentos foram expressos por meio das expressões “fico apavorada” e “me choquei”, porém, as docentes não relacionam esse fato com o resultado do seu trabalho de educador linguístico. Elas parecem assumir o discurso externo, que alega que o sistema de ensino e o professor são deficitários, conforme tratado em Esteve (1995), não correspondendo às expectativas depositadas neles.

I.L.: eu fico **apavorada** de ver que **eles não sabem nada...** escrevem tudo errado... eles vão sair do ensino médio sem saber NADA...

I.D.: **eles vão sair do ensino médio sem saber NADA... me choquei** quando um aluno do terceiro ano não sabia o que era “respectivamente”...

Outro aspecto levantado pelas informantes é a inter-relação entre as disciplinas, que elas consideram inexistente. A proposta de trabalhar de forma interdisciplinar não se efetiva, pois, mesmo que haja determinação e a escola promova as reuniões de estudo propostas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, na prática, os professores continuam com a mesma conduta de sempre: o ensino fragmentado em disciplinas isoladas. Logo, a simples reflexão não vem modificando a sua prática — constatação já feita por Richter (2005), para quem somente quando a cognição, a ação e a afetividade caminham juntas e convergem é possível construir solidamente a formação profissional. A formação continuada não consiste meramente em “ser reflexivo”, em “um pensar-sobre” que a burocracia escolar em uma ou outra ocasião exige; ao contrário, supõe um envolvimento holístico, ou seja, a simultânea mobilização pessoal do pensar, do fazer e do sentir. Envolve identificação e apropriação visceral de um papel e de um lugar

sociodiscursivo, resultando que o educador linguístico tenha desejo de aperfeiçoar-se profissionalmente e assuma a responsabilidade por esse esforço. Assim, não basta refletir para “mudar o discurso” (o que pode ser uma atitude defensiva de fachada para aquietar os administradores, levando-os a ouvirem o que querem ouvir); é necessário comprometer-se a vivenciar novas práticas que efetivamente o levarão a modificar as concepções e os valores já arraigados. Nessa perspectiva, as transformações ocorrem a partir da mudança do comportamento e não do discurso. Segundo a THA, é a mudança da prática profissional (para uma direção paradigmaticamente constante, no enquadramento) que irá se manifestar, com o tempo, nas mudanças no discurso e nos valores que norteiam as tomadas de decisão:

I.L.: **eu trabalho com Seminário Integrado que é para unir as áreas... eu trabalhei o ano todo sozinha...** eu tinha três turmas e trabalhei sozinha... tem colega que dá a mesma aula há quinze anos... não quer mudar...

I.D.: O Pacto¹⁰ seria um curso bom... teria que fazer atividades individuais e coletivas.... com o português até conseguimos... mas o problema é que tem colegas que ... não sabem o que é interdisciplinaridade.... não sabem o que compõe... como tem que fazer... isso **é um sonho está muito longe da realidade...**

Ainda que se percebam atitudes isoladas na tentativa de qualificar a sua atividade por parte de alguns educadores linguísticos, por meio de novas propostas, aquelas nem sempre contam com a reciprocidade dos colegas. Essa atitude isolacionista pode ser explicada pelo desencanto com a profissão, falta de valorização e reconhecimento, dificuldade em investir na própria formação, além da acomodação – atitude esta não resiliente, que Ojeda (2005) define como fatalismo, por o envolvido acreditar que não é capaz de mudar a situação. Tais sentimentos ainda podem ser associados ao discurso do déficit (RICHTER, 2010) ou da falta (PFEIFER, 2003), que atribuem isoladamente ao professor, a responsabilidade pelo sucesso da atividade educativa.

¹⁰ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito.

Apenas uma das informantes apresentou reação de defesa em relação a comentários externos sobre o seu trabalho, sua atribuição de educadora no ensino a distância, reagindo contra o discurso do déficit, imposto pelo discurso externo.

I.D.: sobre o ensino a distância já vi comentários depreciativos... **e eu defendi... a pessoa que faz o curso a distância também aprende...** ela tem que estudar bastante sozinha... e se faz prova... na sociedade em geral as pessoas ainda acham que não são profissionais tão qualificados... (professores formados pela EAD).

O discurso do déficit, que, conforme Richter (2010), por sua pressão exógena dificulta às profissões não regulamentadas administrarem sua complexidade, influencia profissões como a do profissional de Letras, pertencentes a campos profissionais ainda alopoiéticos como o do ensino. Esse discurso que, como já dissemos, desmerece a atividade docente e pode levar os profissionais a desenvolver sentimentos de fracasso, tem suas origens na relação alopoiética complementar entre sistemas reguladores que tentam impor suas formas discursivas em termos de normas e comportamentos a sistemas regulados, que não apresentam normas claras para orientar as ações dos indivíduos que adotam o respectivo papel. Esse mecanismo de produção sistêmica de sentido leva os profissionais determinados alopoieticamente a internalizarem os discursos externos ao sistema e tornarem-se alvo de expectativas cognitivas do leigo e do próprio profissional. Na presente pesquisa, porém, a informante I.D. não aceita passivamente essas manifestações, pois realmente é difícil compreender que se pense que um acadêmico frequente quatro anos de academia e não aprenda ou saia despreparado para exercer o seu trabalho — essa perspectiva contraditória é mais uma das múltiplas formas de desqualificar o seu trabalho.

Ao se relacionarem os três fatores, atribuição, mediação e controle, e os níveis de práticas exercitivas, recursos e fatores de controle, pode-se inferir que o discurso das licenciadas é permeado por evidências de uma significativa fragmentação no que se refere à construção de uma identidade consistente de educador linguístico, que tem como fim desenvolver a competência comunicativa em língua estrangeira e formar novos professores. Até esse momento, elas se referem a sua atividade como “ensinar”, sem referir-se claramente ao que devem ensinar.

A fragmentação se reflete também no uso dos recursos tecnológicos nos dois contextos de trabalho, pois, no ensino a distância, encontram todo o suporte

necessário e, no presencial, a carência é tanta, que, praticamente, inviabiliza o uso desses recursos. É mais evidente no último nível, de controle atribucional, ou seja, o controle sobre a sua própria prática, quase inexistente em termos de promover aquisição e competência linguística na língua estrangeira, seu objeto de trabalho, pois as professoras constatam que os alunos vão concluir o ensino médio sem a formação necessária. Nesse aspecto, somente uma delas se posiciona defendendo o resultado do próprio trabalho na EAD, acreditando que os licenciados vão sair preparados para exercer a profissão.

Assim, há um profissional que deveria ser reconhecido como especializado, porém, não é o que se verifica no discurso das educadoras, visto que há grande distanciamento entre a demanda social, ou o que se exige delas como profissionais, e as suas reais atribuições como educadoras linguísticas. Nessa fase mais exploratória da pesquisa, tais exigências e atribuições nem para elas estão bem definidas. Os artefatos tecnológicos usados como meios ou recursos de intervenção no processo educativo, e, aqui, tratados exclusivamente de recursos tecnológicos, são ineficientes e ultrapassados, especificamente no ensino médio.

A falta de uma definição clara de atribuições impossibilita que as educadoras estabeleçam as finalidades e detenham o controle do processo educativo, tornando-se espectadoras praticamente impotentes desse processo.

4.2 RELAÇÃO ENTRE OS FATORES DE ATRIBUIÇÃO, MEDIAÇÃO E CONTROLE E OS NÍVEIS ARTICULATIVO, PROCEDIMENTAL E MONITOR

A segunda fase da pesquisa foi realizada via Skype, em dois encontros interativos. O primeiro teve como foco descrever mais especificamente o papel e as atribuições das educadoras linguísticas e explicar como desenvolvem as suas atividades nos dois contextos de ensino. Deveriam expressar como se sentiam em relação a isso, pois já haviam constatado que assumem responsabilidades que não são suas e que isso traz consequências para o desempenho de suas atividades.

Foram incluídas questões a respeito da relação entre a academia e o mercado de trabalho, ou seja, se há preocupação no curso de formação em preparar os profissionais graduados no ensino a distância (no qual elas são tutoras) para atuar no ensino presencial, que elas retratam como distante do ideal e da formação que recebem os licenciados. Nesse aspecto, também foram solicitadas a expressar

seus sentimentos. No último tema desse encontro, foi discutido o apoio que elas recebem dos colegas e da equipe diretiva no caso de enfrentarem problemas relacionados aos alunos, pais ou outro tipo de problema relacionado à profissão.

No segundo encontro, além de aprofundar os temas tratados anteriormente, foram incluídas questões a respeito de como elas avaliam a formação que receberam e como isso influencia na sua postura e autoestima enquanto educadoras linguísticas. Também foram tratadas questões a respeito da sua relação enquanto atuantes no mercado trabalho, no ensino médio e com os professores da academia, no sentido de receber suporte teórico e prático nos cursos de formação. Por fim, discutiram-se os motivos que elas atribuem ao fato de estarem numa profissão não reconhecida e como pensam que a situação pode mudar. Esses aspectos, no enquadramento profissional, referem-se aos fatores de atribuição, mediação e controle, nos níveis de práticas articulativas, procedimentos e monitoramentos.

4.2.1 Nível articulativo: conduta profissional e ética

As práticas articulativas são as que atribuem eficácia e legitimidade às formas de ação no mundo em função das relações que mantêm com os vários grupos sociais para os quais e dentro dos quais o educador linguístico participa na realização do seu trabalho.

Foram discutidos alguns aspectos referentes à conduta e ao papel do professor, as consequências da fragmentação de suas atividades, bem como os sentimentos envolvidos e o comprometimento da equipe diretiva nessas situações.

I.F.: tivemos um caso bem complicado... chamamos o pai... a mãe... nada resolveu... **a única coisa que a escola pode fazer foi trocar ele de turma e de turno...** ele é um líder negativo e dizia para turma “não dá nada”... **a escola não pode mandar embora...** só o que nos restou foi fazer isso... deixamos dois períodos nossas turmas sem aula para atender esse pai... **para ele dizer como é que nós tínhamos que tratar o filho dele...** que ele era muito visado na escola... **ele tirou nossa autoridade na frente do menino...** outro dia ele pediu para falar com a coordenadora... ele chorou e disse que o pai não tem tempo para ele... ou seja... **são problemas que vem de casa e que não temos como resolver...**

I.F.: **também não tive apoio quando uma mãe foi reclamar das provas... me senti injustiçada na verdade...** pois não tive nem chance de me defender frente a mãe... ela foi atendida em um horário e eu em outro...

Nessa situação, percebe-se a interferência dos pais, no caso, leigos, que se autorizam a determinar como deve ser a relação e o modo como o professor deve tratar o aluno, colocando no professor e na escola a responsabilidade pela atitude inadequada do filho. Para a escola e para a educadora, restou tomar atitudes paliativas, como troca de turma e turno, a qual, provavelmente, não solucionará o problema, pois o aluno, por um lado, tem o respaldo da família e, por outro, há a falta de normas da escola para enquadrar esse tipo de situação.

Em outra situação, foi questionado o instrumento de controle de aprendizagem no caso da mãe que reclama das provas, ou seja, os pais invadem sem cerimônia um espaço que não é seu e para o qual não estão habilitados para interferir, não dando legitimidade ao saber e o ao agir do professor. Esse fato é aceito pela escola no momento em que não impõe limites para essas intervenções e não possibilita que a professora argumente e defenda-se das reclamações. Isso leva a pensar que a escola tenta evitar conflitos com outras instituições às quais está subordinada e com as famílias.

A lamentável interferência de leigos na atividade do educador linguístico se explica em função do que já foi tratado na etapa anterior e se refere ao fato de ele ser considerado em sociedade um semiprofissional. Richter (2008) chama a atenção para a falta de amparo jurídico do licenciado no exercício do seu trabalho, além de assinalar que a escolarização é um campo de sistemas quase todos alopoiéticos — condição que predispõe à interferência de discursos exolegiferantes. Nesse contexto, Richter (2015, p. 5-7) afirma que esse mesmo ecossistema social renega o profissional não regulamentado a um “entrelugar”, sem perfil definido para identificar-se: não é ele mesmo nem pode ser o outro. Sua formação, suas decisões, seus critérios não são considerados válidos e/ou relevantes pela clientela e mesmo pelo entorno. Pais e alunos e a própria escola se acham no direito de julgar e prescrever o comportamento e o *know-how* de um profissional de atuação nebulosa em um contexto também nebuloso.

Dentro dessa perspectiva, segundo a THA, instaura-se um jogo assimétrico de poder. Os sistemas reguladores do entorno expropriam a capacidade seletiva dos sistemas regulados diante das pressões externas e, como resultado, estes veem inibida sua atividade redutora de complexidade, tornando-se vulneráveis às situações. Sendo sistemas sociais de baixa normatividade, constroem expectativas frágeis para transitarem à deriva dos fatos (expectativas cognitivas), abdicando da

sua capacidade de constituir-se como sistema autorregulado (expectativas normativas) e, conseqüentemente, de determinar o seu próprio lugar sociodiscursivo.

Quanto aos sentimentos envolvidos, mesmo que não declarados ou não evidenciados (TRUZZI, 1991), eles indicam a impotência diante das situações. Exemplo disso é quando I.L. demonstra que a escola e ela ficaram sem alternativas, só restando-lhe remanejar o aluno na tentativa de solucionar o problema. Além disso, sobre as suas atribuições, mais uma vez, ela se refere a problemas familiares que influem no contexto escolar e cuja solução está fora de seu alcance.

O discurso dela ainda revela a falta de apoio da escola quando não pode se defender da reclamação a respeito da prova que aplicou. Esses problemas colocam em xeque a sua formação profissional e a situam como alguém que pode ser questionado, na sua prática, por um leigo no assunto, individualizando a responsabilidade do professor, conforme apontam Pfeiffer (2003) e Richter (2008), e, ainda, demonstram a falta de amparo da instituição, o que pode ser uma tentativa de evitar o conflito entre a professora e a mãe do aluno.

Quanto à conduta em relação ao planejamento de ensino e aprendizagem realizados na escola, o discurso das educadoras aponta para uma grande desarticulação de ações em termos de planejamento das atividades visando a concretizar o processo de ensino e aprendizagem de forma geral, e conseqüentemente, de língua estrangeira. Além disso, revela que não conseguem trabalhar em conjunto com os colegas, entre outros motivos, pela falta de tempo destinado a isso.

I.L.: planejamento na minha escola são os conteúdos que a gente vai dar o ano todo...

I.D.: as nossas reuniões são uma piada... acaba discutindo problemas dos alunos... **não se faz planejamento junto com os colegas...** não se discute a realidade do aluno... tem reunião pedagógica uma vez por semana das dezesseis horas às dezessete e trinta ... se for mais tempo acaba com a metade dos professores...

I.L.: a gente não consegue sentar com os colegas da área...

I.D.: a não ser que tenha algum colega de folga... mas é porque os dois estavam sozinhos...

Pelos relatos, pode-se inferir que não são priorizadas as ações que levam à efetivação da competência comunicativa, atividade-fim das professoras, e que o planejamento se resume a listas de conteúdos a serem desenvolvidos. A partir disso, subentende-se que também não haja um planejamento de ações no sentido de definir estratégias de ensino e de monitoramento de forma conjunta e comprometida entre os colegas das atividades linguodidáticas. Conforme I.D., as reuniões são uma “piada”, referindo-se à total desvinculação do objetivo que deveriam ter.

Desse modo, cada professor deve decidir a forma como vai pôr em prática o seu trabalho, sem respaldo de normas e atribuições definidas. Com isso, tem-se, de certa forma, uma falsa sensação de autonomia; por outro lado, leva o profissional a ter que responder individualmente por possíveis insucessos. Essa prática demonstra a falta de corporativismo e respaldo de que gozam os profissionais pertencentes às profissões que são regulamentadas, conforme Richter (2006, 2008). Esse é um dos motivos pelo qual o profissional de Letras é assujeitado a discursos exógenos de leigos ou dos próprios colegas, a críticas e avaliações nem sempre positivas a respeito do seu trabalho.

Considerando-se a formação que receberam na licenciatura em Letras e nas disciplinas em que atuam como professoras/tutoras no ensino a distância, elas evidenciam que os aspectos de articulação entre a atividade-fim, a apropriação da língua-alvo e o seu trabalho no ensino a distância e presencial deixam lacunas.

I.L.: no ensino a distância não há uma preocupação... pelo menos nas disciplinas que eu dei... de relacionar as disciplinas com a prática... na escola também é a mesma coisa... talvez alguma coisa em didática... o pensamento de quem sai da universidade é que é só levar uma aula bem preparada... mas aí não dá certo... não funciona porque não entenderam... não gostaram... acho que nos dois ambientes a formação para atuar é deficiente...

I.D.: não há preocupação em formar os professores a distância para atuar na rede pública... já falei isso em reuniões... na verdade usamos muitos recursos fantásticos... mas se a escola não tem esses recursos tudo se perde... o jeito é o prof. levar o seu computador e colocar os alunos tudo em volta... não há coerência... o aluno sai despreparado.

I.F.: não percebi... nas disciplinas que trabalhei... apesar de que eu nunca trabalhei com disciplinas mais didáticas... mas isso nem no presencial eu não tive essa formação, essa preocupação em preparar a gente para trabalhar com a realidade...

Duas das informantes se licenciaram em uma instituição particular na qual o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) destinava 432 horas para a Prática como

Componente Curricular (PCC), distribuídas em disciplinas específicas para isso em cada semestre do curso, com o objetivo de articular teoria e prática. É interessante como isso ficou latente, talvez porque as aulas eram aplicadas aos próprios colegas e elas compreendam a união teoria e prática somente pelo viés contextual, mais relacionado aos recursos e à relação professor e aluno. No PPC da instituição pública onde uma delas se licenciou, há, em cada disciplina, um percentual de horas que devem ser divididas entre teoria e prática ou atividades teórico-práticas.

De acordo com o PPC das duas instituições formadoras, há referências e, inclusive, carga horária destinada ao desenvolvimento de atividades centradas na conexão teoria e prática. As informantes não conseguiram fazer essa relação e colocá-la em prática, sendo possível pensar que isso não foi tratado pelos professores formadores como deveria.

Mais uma vez, ficam evidentes os desvios aos meios tanto na licenciatura em Letras como nas disciplinas do ensino a distância em que elas atuam como formadoras de novos educadores linguísticos, pois parece não haver preocupação em desenvolver ações que contribuam para a aliança entre a teoria e prática. Esses profissionais não são preparados para a realidade de mercado que enfrentarão, em termos de recursos técnicos e didáticos capazes de dar conta de promover a aquisição da língua-alvo no contexto presencial no qual a maioria dos licenciados atuará.

Um das consequências dessa disjunção é que o licenciado tenta pôr em prática as teorias que recebeu na graduação e, muitas vezes, não funcionam, levando-o a recorrer às práticas que vivenciou como aluno. Nessa perspectiva, comumente ele recai em dissonância entre o discurso que defende e a prática que desenvolve na sua atividade docente, revelando o que Richter (2015) denomina de acrasia ou integração insuficiente de teoria e prática, que é a dissociação entre o pensar e o agir.

Mais especificamente, na formação continuada e na sua relação com os profissionais da academia, a articulação se mostra também conflituosa. As professoras têm interesse em investir na sua formação, porém enfrentam todo tipo de adversidades, desde a dificuldade em conseguir licença na escola até o distanciamento entre o discurso dos professores da academia e a realidade em que elas atuam.

I.F.: Eu gosto muito de participar de cursos e palestras... e isso é quase impossível... não tem quem substitua... então... tem que recuperar as aulas... como os colegas não saem para fazer cursos... eu teria que dar aulas no sábado... a escola abrir só para eu dar aula... mesmo que haja uma regulamentação... não é fácil...

I.D.: eu sinto falta... gosto muito de participar das semanas acadêmicas da universidade... aprendo muito... gosto das palestras... mas como sair uma semana?

Além do interesse em investir na formação, as participantes demonstram que é prazeroso aprender e participar usando a expressão “eu gosto”, mas não conseguem pôr isso em prática porque os alunos ficariam sem aula. Não há tentativas, por parte da escola, de encontrar uma possibilidade de saída para cursos de formação, como se isso fosse um problema particular do professor, que ele tem que resolver por conta própria ou se contentar com a formação obrigatória oferecida pelo estado.

Tratando-se das palestras solicitadas pela escola, as professoras se referem ao fato de os profissionais da academia e dos pesquisadores se mostrarem alienados em relação às necessidades que elas apresentam. Na maioria das vezes, não consideram os problemas e as demandas dos professores, assim como não apresentam soluções apropriadas ou, quando apresentam, são idealistas e sem conexão com o contexto e sem relação com a atividade-fim, que é a aquisição da língua-alvo. Há que se considerar que as escolas às quais as informantes pertencem não fazem um levantamento de interesses e necessidades dos seus professores antes de solicitar palestras ou cursos de formação para os professores da academia. A equipe diretiva decide sem consultar o corpo docente, numa atitude que os coloca em uma situação subalterna.

A reclamação das educadoras pode indicar que os professores da academia pressupõem, talvez, ancorados pelo lugar que ocupam, que sabem o que os professores do mercado devem aprender, configurando-se uma relação assimétrica entre eles, conforme apontam Richter e Flain (2015).

Esse padrão de comportamento, no qual um grupo se sobrepõe a outro semelhante por acreditar que é superior de alguma forma já foi estudado pelos pesquisadores Elias e Scotson (2000). Entre dois grupos adjacentes denominados “os estabelecidos e os *outsiders*”, entre os quais não havia grandes diferenças, estabeleceu-se uma relação de dominação na qual os estabelecidos, que já moravam no lugar, identificavam-se como superiores aos *outsiders*, recém-

chegados. Esse caso mostra analogia em diversos aspectos ao dos professores do mercado versus os da academia e até ao dos professores do mercado versus a equipe administrativa.

Para as licenciaturas, mesmo que os professores da academia possam não ter a intenção, sua forma de atuar demonstra certa superioridade no sentido de não se considerar as demandas do outro, de não dar voz aos seus sentimentos e necessidades e tratá-los como iguais. Com isso, acabam contribuindo para que se estabeleça uma relação conflitante, mesmo que silenciosa, uma vez que não há abertura para que os grupos se inter-relacionem, troquem experiências e aprendam uns com os outros.

Os professores do mercado não encontram sentido no discurso dos professores da academia, conforme indica a informante I.L., e, por esse motivo, provavelmente, não farão uso das suas prescrições. Nesse sentido, a linguagem que deveria produzir o desenvolvimento do ser humano, de suas atividades e relações, conforme Bronckart (1999), não está funcionando. Também é possível que o conflito já instaurado e, conseqüentemente, a resistência das professoras, não permita que elas percebam significado nas propostas que venham da academia e, em alguma medida, contribuam para a sua formação.

De qualquer forma, é notória a fragmentação da classe docente, na qual os professores do mercado e da academia não se reconhecem como uma única classe profissional.

I.L.: na universidade... **na teoria deles tem sentido... mas não bate com a nossa realidade...** eu perguntei sobre a violência em sala de aula... pedi sugestão sobre o que o professor deve fazer se for agredido... ela falou... falou..., mas não disse nada....

De acordo com Luhmann (2009), nos sistemas sociais, tanto o consenso como o conflito são princípios explicativos da ordem social. O primeiro é condição indispensável para se empreender algo de positivo na sociedade, e o segundo é característica das sociedades de classe. Para o autor, os conflitos na Teoria dos Sistemas são também considerados como sistemas à medida que o outro seja tratado como inimigo. No caso da relação professores da academia e do mercado ou entre equipe gestora e professores, estes são tratados e se sentem como inferiores. Nessa situação, eles são ignorados e reagem resistindo ao discurso do outro.

Na concepção de Luhmann (2009), o conflito é gerado a partir de uma rejeição sistemática às ofertas de sentido do outro, mediante a utilização recursiva do não. O autor salienta que o próprio sistema produz os motivos que organizam a possibilidade de conexão subsequente: ele leva a buscar recursos que impulsionem o conflito, sob a dinâmica de que tudo o que prejudica o outro produz benefício para determinado sujeito.

Aqui, considera-se que tais conflitos se restringem às formações discursivas, nas quais os professores da academia se beneficiam do ponto de vista que garantem a sua posição de superioridade, com propostas embasadas teoricamente, mesmo que não tenham conexão com a prática das escolas e, portanto, não façam sentido na vida cotidiana dos educadores linguísticos, de seus alunos nem na busca da qualificação da competência comunicativa. Em contrapartida, o professor do mercado resiste em aceitar as informações que recebe.

I.L.: a minha critica começa desde as formações que temos que fazer no inicio e no final do ano... nós temos que fazer cursos de formação... esses cursos são o fim da picada... **colocam professores da universidade a dar palestra... que nunca estiveram dentro de uma sala de aula...** eles falam que tem que atender as necessidades do aluno... colocam o aluno dentro de uma caixinha de vidro... a gente não pode nada... **o que eles falam nas palestras é muito bonito... mas é sonho... a realidade é bem diferente...**

I.D.: **na maioria dos casos ninguém sabe o que acontece na sala de aula... o professor recebe pronto... os documentos... ou segue o que dizem os pesquisadores... que nem vão para sala de aula...** um exemplo é o Pacto... e nem a bolsa podemos receber porque já temos a bolsa da EAD... **eu não queria fazer... mas tive que fazer se não ia criar problemas para a escola...**

Outros fatos que resultam em desarticulação e conflito são a forma e os motivos pelos quais os educadores linguísticos são obrigados a participar dos cursos de formação. Os cursos que são oferecidos pelo governo devem ser feitos obrigatoriamente pelos professores contratados ou em estágio probatório para não correrem o risco de perder o contrato, serem mal avaliados ou serem vistos como alguém que cria problemas para escola. As docentes da pesquisa se sujeitam, mesmo qualificando tais cursos como “o fim da picada”, numa referência a um caminho que não leva a lugar nenhum, pois não é de seu interesse profissional e consideram que tais cursos não vão contribuir para a sua formação nem trazer aporte teórico ou prático que ajudem a qualificar o seu trabalho.

I.L.: tudo o que o governo oferece eu tenho que fazer porque eu sou contratada... esse eu fiz... ai dentro do curso embutiram um curso da universidade... da educação eu acho... que era aos sábados de manhã... sábado de manhã o professor tem aula... ou tem provas para corrigir... Não me ajudou em nada... Eu não queria fazer...

I.D.: a questão do Pacto... eu também não queria fazer... mas me disseram que devia fazer porque todo mundo ia fazer e... “ainda bem que eu estava em estágio probatório”

Conforme aponta Eckert-Hoff (2003), o professor está assujeitado a discursos conflitantes no sentido de que o obrigam a fazer o que ele não quer, no caso das informantes, porque não entendem como válido para a sua formação (“eu não queria fazer”) e demonstram atitude de resistência a esse discurso de poder quando assumem que “me disseram que devia” e “tenho que fazer”. Uma delas assim fala porque é contratada, e a outra, porque está em estágio probatório, mas que se espera que ela participe porque faz parte de suas atribuições.

Além disso, a desarticulação entre os meios e os fins na formação continuada que é oferecida pela escola de I.D. é difícil de justificar por desconsiderar completamente a qualificação para atingir os fins educativos, que deveria ser o primeiro objetivo a ser atingido na formação docente de forma geral e, especificamente, no ensino da língua estrangeira.

I.D.: na formação... no meio do semestre... até foi um palestrante... foi uma senhora fazer meditação... foi um momento relax... mas não tinha nada que ver com a nossa formação profissional... outra tarde foi uma maquiadora... e o colega de história perguntou o que ele ia fazer... se era para estudar... a diretora ficou sem graça..., ela não pensou neles...

A implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio busca a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais para formular e implantar políticas que visam elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que têm direito. Embora a proposta pareça muito adequada, ela se esvazia na prática quando os professores foram obrigados a implantá-la sem nenhum tipo de formação. Somente após o segundo ano de funcionamento iniciaram-se os cursos de formação que acontecem em horário de reuniões pedagógicas, deixando os outros aspectos do processo de ensino para serem resolvidos informalmente, até nos corredores, como salientou uma das professoras.

I.D.: **recebemos tablets... mas nenhum treinamento... agora estamos fazendo o curso para o PACTO... mas tivemos que começar sem formação nenhuma... pedimos para ter formação primeiro... mas só agora estamos tendo... mas já é o segundo ano que está funcionando...**

I.D.: **às vezes acabamos conversando com os colegas nos corredores sobre as avaliações e recuperações... o pior é que agente nunca sabe o que vai acontecer... cada governo que entra pode mudar tudo...**

O descrédito em relação às propostas das autoridades educativas talvez se deva ao fato de que os educadores acreditam que essa política pode vigorar somente no período dessa gestão. Com a eventual mudança de governo, há possibilidade de que haja novas alterações nas diretrizes educacionais, o que parece ser muito grave, pois revela que o país não tem uma política educacional definida a longo prazo. Isso torna o sistema educativo extremamente vulnerável às mudanças sociais. Em consequência disso, os educadores são impelidos a absorver essas mudanças e, por não terem o respaldo que é próprio de uma profissão regulamentada, têm de se sujeitar àquilo que é determinado, ou seja, estão à deriva, sem nenhum controle da sua profissão.

No comentário que segue, a informante I.L. se respalda nas referências teóricas discutidas, relacionando-as com a sua experiência de ser obrigada a participar de cursos que não são do seu interesse, pois não agregam conhecimento no exercício da sua atividade-fim. Isso pode ser um indício de que ela começa a tomar consciência do seu *status* profissional e dimensionar as causas da dificuldade que é se identificar como educadora linguística e definir suas atribuições.

I.L.: **como tínhamos conversado aquele dia... o professor não tem um perfil próprio como as profissões ditas emancipadas... todo mundo cria leis... dá opinião... e na maioria das vezes... nunca nem esteve em uma sala de aula...**

O Pacto prevê uma bolsa de duzentos reais para os participantes do curso de formação para a sua implementação. As informantes não podem ser remuneradas, pois também são professoras-tutoras do ensino a distância, que não possui vínculo empregatício e as remunera por meio de bolsas. Junto a isso, a realização do curso não pontua na avaliação profissional do estado, a qual o tutor, mesmo graduado, não é considerado professor, o que desestimula ainda mais a participação nas formações propostas pelo estado.

I.D.: **mesmo sem a bolsa fui fazer... pelo menos pelo certificado... porque depois agente é avaliado...**

I.F.: **outra coisa que me chateia... é que para fazer a formação do Pacto o governo paga uma bolsa... mas eu e outra colega como já recebemos a bolsa da EAD não podemos receber...** e muitas vezes nos dedicamos muito mais que alguns que recebem a bolsa... e mais... para a avaliação do estado... o trabalho da EAD onde sou tutora não vale nada... só cursos... palestras... só no Brasil há essa diferença de nomenclatura entre tutor e professor... e tutor não conta para o estado...

Por serem obrigadas a fazer uma formação imposta e implementar mudanças na sua atividade docente sem terem sido consultadas, as licenciadas reagem negativamente opondo-se ao que é proposto. As leituras que deveriam ser feitas para discussão nas reuniões pedagógicas na escola acabam não sendo realizadas.

I.L.: um exemplo é o Pacto... que nos **enfiaram goela abaixo...**e nem a bolsa podemos receber porque já temos a bolsa da EAD... **eu não queria fazer, mas tive** que fazer... **mas eu não leio o material... o pouco que eu li... eu não concordo... a culpa é sempre do professor, ele sempre é quem está errado... eu fico de cara...**

I.D.: **... eu também não leio o material... leio o resumo das colegas... fui pelo certificado... mas aí...tu esbarra em outra coisa... a qualificação dos próprios colegas... vêm** com desculpas que não sabem mexer no computador... que não tem tempo, aí ... acaba tudo nas minhas costas.... eu fico **P da vida**.

Ao referir-se sobre a formação imposta pelo estado, a informante I.L. volta a dizer que teve que fazer porque foi obrigada (“nos enfiaram goela abaixo”) e não concorda com a posição na qual o professor é colocado, como quem sempre está errado ou, sobre outra perspectiva, é único responsável por promover as mudanças previstas nesses documentos. Contudo, as duas resistem, admitindo que não leem o material, e o sentimento de indignação é evidente quando usam expressões como: “eu fico de cara”, “fico P da vida”.

Nessa situação, como aponta Romanowski (2007), o professor submete-se a regras e prática por determinação e imposição externas, não por autodecisão ou por avaliação própria da necessidade ou importância de realizar as atividades que lhe impuseram.

A relação que se estabelece entre os professores e as autoridades educativas por meio do Pacto é a mesma que ocorre entre professores da academia e do mercado, ou seja, pautada pela não aceitação do discurso do outro, resistência ao

que também pode ser percebido como um discurso hierárquico. Como esse é um fato que sabidamente vem se perpetuando, pode-se inferir que os educadores linguísticos convivem com conflitos do tipo parasitário (LUHMANN, 2009), que não evolui para formar um novo sistema, no qual a busca de consenso possa trazer melhorias.

Da forma como se põe, acaba apenas perturbando o funcionamento do sistema vigente. Tais conflitos, para Luhmann (2009, p. 336), “são sistemas sociais elaborados segundo o esquema da contingência e são fortemente integradores, graças à tendência em subordinar qualquer ação ao contexto da rivalidade”. Nesse caso, o esquema da contingência se evidencia no momento em que as autoridades educativas e professores da universidade não correspondem ao que necessitam os professores de mercado, os quais, por sua vez, não põem em prática as propostas que são oferecidas, criando uma silenciosa situação de rivalidade e estagnação do processo educativo.

De acordo com a THA, teoria que ancora esta pesquisa, os conflitos impulsionam mudanças e existem tanto nos sistemas autopoieticos como nos alopoieticos. A diferença é que os autopoieticos sabem administrar e absorver seus conflitos e, ao surgir dissidências, estas serão avaliadas e poderão ser incorporadas e validadas pelo próprio sistema, como novas abordagens, novas funções, e os conflitos podem ser resolvidos de forma saudável.

Já nos sistemas alopoieticos, as dissidências são difusas e podem tornar-se conflitos crônicos, que não são superados e que perturbam o andamento do sistema. A sociedade evolui à medida que consegue controlar e superar seus conflitos, porém, as evidências no discurso das informantes levam a deduzir que a relação que se estabeleceu entre os professores do mercado e da academia e dos professores com a equipe diretiva e do estado não favorece a superação desse tipo de conflito, restando conviver com ele à custa de desgaste emocional e prejuízo para o ensino como um todo.

4.2.2 Nível procedimental: intervenções especializadas no processo educativo

A respeito dos procedimentos utilizados para efetivar o ato linguodidático, as professoras se mostram sensíveis à demanda dos alunos, demonstrando interesse em mantê-los atentos e comprometidos com as atividades, tentando equalizar a

questão dos recursos tecnológicos insuficientes ou inadequados. Pode-se inferir que mudam as técnicas e até o ambiente de trabalho na tentativa de agradar aos alunos e fazer com que aula seja atrativa, os alunos gostem, porém, perde-se de vista a sua atividade-fim, a competência comunicativa.

Nesse aspecto, não há articulação entre a intervenção profissional e as expectativas de resultado ou benefícios a serem alcançados pelos alunos, conforme aponta Richter (2010), pois elas se apagam tanto do horizonte do aluno como do próprio professor. Essa situação é ainda mais visível se comparada com outras profissões, regulamentadas e regidas normativamente, como advogados, médicos, dentistas, nas quais o foco não é agradar o cliente na perspectiva de fazer com que ele goste, mas prestar o serviço para o qual foi contratado com um fim determinado a partir de sua qualificação profissional, que deverá trazer benefícios ao cliente. Para o profissional das Letras, a prestação de serviço deveria ser a promoção e a aquisição da competência comunicativa em língua materna ou estrangeira, e não a “satisfação” do aluno com atividades didáticas propostas como ludicidade disfarçada, sem um senso de finalismo subentendido.

A concepção de que o professor deve agradar o aluno também permeia o imaginário deste, ao ponto de se recusar a fazer uma atividade porque não gostou, ou seja, o benefício que se espera resultar da atividade em certo prazo não é o mais importante. Ainda mais, essa atitude discente se mostra fortemente impregnada do discurso do déficit, tratado em Richter (2010), que desqualifica e mesmo repudia a atividade docente, questionando a competência do profissional.

I.L.: na aula dei uma atividade... a aluna disse que não ia fazer porque não gostou... e disse que eu tinha que dar outra... FIQUEI FURIOSA... É MUITO ABUSADA...

Nessa situação, a informante I.L, se mostra indignada (“fiquei furiosa”), mesmo porque é impossível (e, na verdade, descabido) agradar seus mais de 400 alunos. Apesar de não explicitar no discurso, é provável que a sua indignação se deva ao fato de a aluna não perceber a importância da atividade proposta. A educadora deve ter pensado e se preparado com o objetivo de promover a aprendizagem, ou seja, houve quebra de expectativas dos dois lados e um conflito instaurado.

Dessa forma, conforme aponta Richter (2010), há uma desarticulação entre os fins e os meios: estes degeneram para a gratificação imediatista — que se acha completamente ausente nas atividades educativas ou paraeducativas emancipadas. Por exemplo, uma psicóloga que vai analisar e tratar uma criança-problema diz a esta, logo na primeira entrevista, que não pode estragar nenhum brinquedo ou qualquer outro objeto pertencente ao consultório. Já para a licenciatura alopoiética, infelizmente, a atividade didática situacional e pseudoconceitualmente alimenta a expectativa (frequentemente mútua) de gratificar o aluno. O professor é considerado bom se o aluno gosta das aulas. Não se questiona se o serviço que prestou trouxe avanços para o aluno.

Quanto ao uso das novas tecnologias, para as informantes, não se configura como um problema, conforme aponta a informante I.D., pois a experiência na EAD garante a formação nesse aspecto. Ressalta-se a diferença entre os dois contextos de ensino e o atraso da escola, que não acompanha o avanço tecnológico. Isso gera na educadora um “incômodo” que ela tenta resolver por meio de várias alternativas. Se, para a maioria dos professores, a destreza no uso das novas tecnologias é um fator contextual, como citado por Esteve (1995), que afeta os educadores, para as informantes, o problema é outro: sabem usar, mas não têm as condições necessárias para implementá-lo.

I.D.: chega ao ponto de eu levar material no meu computador e os alunos tirarem foto com o celular e levar para casa para montar um trabalho na disciplina de Seminário... que é justamente para ensinar o aluno a pesquisar... **isso me incomoda muito...** pois o aluno hoje domina computador... celular... **aula expositiva... não funciona... eles não querem ficar copiando do quadro... uso textos do interesse deles... mas quando é cansativo... mudo o ambiente... levo para o pátio... trabalho em dupla... grupos... uso outras metodologias... se não... tu fica lá... só quadro e caderno...**

I.D.: **no ensino a distância quase não temos problemas... pelas características do curso... temos tudo o que precisamos... usamos várias tecnologias... e os alunos na sua maioria usam...** o uso das tecnologias para mim é tranquilo...

Ainda tratando-se do uso das tecnologias na escola, a informante I.F. demonstra a sua insatisfação com a atitude extrema da escola de proibir o uso do celular em todas as suas dependências, pois, antes, a restrição era só em sala de aula. A decisão veio da administração sem sequer ser discutida entre professores e

alunos, perdendo-se uma oportunidade de refletir e criar normas de uso do celular na escola, e também como uma das formas de contribuir para alcançar a competência comunicativa na língua-alvo.

I.F.: eu gostaria de usar o celular... que todos eles têm... mas existe uma lei estadual que diz que não se pode usar o celular em sala de aula... antes a escola tinha wifi... mas os alunos usam para acessar o face... então foi tirado...

Mais impressionante é a interferência no desenvolvimento de atividades na sala de aula, sem ao menos conversar com o professor sobre os motivos que o levaram a propor essa atividade. O desconhecimento das normas, que não pareciam ser claras para todos os professores, como já discutido, é característico da atividade docente não regulamentada, que não define claramente as atribuições e, assim, desautoriza o educador e o expõe de forma constrangedora diante dos alunos e dos próprios pares.

I.F.: semana passada... tínhamos três períodos... estávamos trabalhando com alimentos... propus um trabalho diferente... eles teriam que trazer lanche de casa... porém alguns foram pedir para sair e comprar na frente da escola e não foram autorizados.. fui chamada na secretaria para explicar... pois os alunos não podem comer na aula... eu nunca fui avisada sobre isso... na hora do recreio já tinha um comunicado no mural da sala dos professores avisando que os alunos não podem comer na sala de aula... eu pensei... é para mim...

Essas situações dificultam a construção de uma identidade profissional, tratada por González-Rey (1997) ao referir-se ao conhecimento procedural, no qual o professor constrói o seu estilo pessoal sem contrapor-se ao saber coletivo. Isso coloca em xeque a sua competência enquanto profissional no desempenho do seu trabalho, trazendo desencanto e decepção, afetando profundamente a sua autoestima. Se a I.F. já demonstrava descontentamento, esse fato foi mais um motivo para concluir que não deseja mais essa situação e representa mais um dos motivos que a levou a desistir do magistério.

4.2.3 Nível monitor: avaliações e seus critérios no trabalho linguodidático

No processo de controle e acompanhamento do ensino e da aprendizagem no contexto presencial, ao que parece, resta aos professores somente escolher os instrumentos. O restante vem determinado pelas diretrizes propostas pelo governo,

as quais têm por princípio que o aluno deve recuperar as atividades e avaliações até ser aprovado. Isso seria ideal desde que em outras condições, mais éticas, com critérios definidos e conhecidos de todos.

De acordo com as manifestações das professoras, o foco está na aprovação do aluno e não na sua aprendizagem ou aquisição da língua-alvo; na prática perde-se de vista o objetivo do trabalho do educador linguístico por parte da escola, do professor e dos alunos.

I.L.: tenho 440 alunos... agora com a mudança de nota para conceito eles sabem que não vão rodar... **tem recuperar o aluno até ele passar...** quando eu comecei... fazia **prova... trabalhos... testes...** e no fim não dava conta... tive que mudar.... não tive opção...

I.L.: nesta escola **o espanhol não reprova...** porque é optativa... quando eu cheguei.. a professora já me disse: “tu sabe né... **espanhol não reprova... não tem validade nenhuma porque é uma optativa” ... eu fiquei de cara... fiquei furiosa ... agora que eu tenho o Seminário Integrado... eu castigo... porque aí ele pode reprovar...**

I.L.: o que eu tenho que fazer... **se ele não fez nada o ano inteiro... eu tenho que fazer um documento dizendo que ele fez os trabalhos... mesmo se ele não fez... porque ele não pode reprovar...** ainda bem que os alunos não sabem disso... mas assim mesmo tem uns que não fazem nada...

É compreensível a indignação da professora, que se manifesta dizendo que “ficou de cara”, “ficou furiosa” ao saber que a sua disciplina consta na grade curricular como optativa, não interferindo na aprovação do aluno. Outro fator é que a aprovação do aluno é mais relevante que a aprendizagem da língua. Essa situação não acontece com as outras duas docentes, pois, nas suas escolas, as disciplinas de língua estrangeira são tratadas da mesma forma.

Assim, a informante I.L., além de se sentir desvalorizada por representar uma disciplina que não muda em nada a vida do aluno em termos de promoção, ainda sente-se obrigada a compactuar com uma situação inaceitável de ter que aprovar um aluno que não demonstrou avanço na aquisição na língua estrangeira pela pressão que sofre da equipe diretiva, que, por sua vez, é pressionada pelas instâncias superiores. Essa situação é recorrente em sistemas alopoiéticos, que sofrem a interferência de sistemas autopoiéticos que impõem o seu discurso normativo como forma de poder sobre os sistemas menos organizados, conforme aponta Luhmann (2009). Assim, o professor é obrigado a recuperar o aluno até ele

aprovar por determinações superiores, como foi referido no discurso da informante I.L..

A respeito da aprovação do aluno, que deve ser feita por meio da recuperação, nesse contexto, perde o significado e a função de retomar e superar as dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem.

I.L.: o **professor é obrigado a fazer recuperação até o aluno passar...** então o que eles fazem? ... **trabalhinhos para fazer em casa... coisinhas bobas em aula... eu não faço... faço prova...** os alunos não fazem as provas do semestre... ou nada... o ano todo... para esperar a recuperação... pelos trabalhos...

I.F.: tenho vinte horas... dezesseis frente aluno e quatro para preparar aulas... **corrigir provas...** a gente sabe que não dá... **então sacrifício os finais de semana...**

De acordo com o discurso das licenciadas, a prova parece ser o instrumento mais usado e, portanto, considerado mais confiável para o controle do processo de ensino e aprendizagem. I.L., quando se refere aos trabalhos, usa o diminutivo, “trabalhinhos”, “coisinhas bobas”, como forma de desqualificar esses instrumentos, demonstrando que não acredita que sejam eficientes como meio de recuperar o que não foi aprendido.

Sabidamente, a prova como instrumento avaliativo é reconhecida como o mais válido, por alunos, pais, escola e também pela sociedade, ou seja, nesse aspecto, as professoras estão correspondendo às expectativas de outros, não questionando esse fato. Devido ao contexto em que estão inseridas e da sobrecarga de trabalho, também se pode considerar que a prova facilita e agiliza o processo de correção, de acordo com uma perspectiva de ensino mais voltada para abordagens tradicionais.

Se o educador embasa o seu trabalho em abordagens que privilegiem a competência comunicativa, espera-se que acompanhe e monitore as quatro habilidades, o que supõem instrumentos que avaliem a compreensão e a produção escrita e oral, o que seria praticamente impossível com mais 400 alunos, como é caso da maioria dos professores que atuam no mercado.

Além da recuperação, o aluno também pode ficar em dependência se reprovar em apenas uma área, como explica a educadora. Mesmo sabendo que a sua disciplina não conta e não acreditando na recuperação e na dependência, que ela qualifica como “piada”, deixa os alunos que não alcançaram os objetivos em

recuperação. Isso evidencia o seu comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem, bem como com os princípios de responsabilidade, integridade e honestidade, que ela apontou no início da pesquisa como características de um bom professor.

I.L.: no conselho o aluno ficou em matemática e química... aí eu digo... em espanhol também... me dizem... **espanhol não conta... se ele ficou bem em artes... religião... ed. Física... ele passa...se ele rodar em português e for bem nas outras... ele passa igual... se ele ficar só numa área **ele fica em dependência... teoricamente** ele vai ficar... **eu questiono muito porque é uma piada... é igual a recuperação.****

Na tentativa de dar significado ao seu trabalho, a educadora tenta formas de dificultar a aprovação dos alunos que não estão aptos. Como não há expectativas normativas claras a respeito disso, ela teria que corresponder às expectativas cognitivas a que se refere Luhmann (1985b), depositadas nela pela instituição e pelos alunos. No entanto, ela resiste, e usa a prova como instrumento enquanto seus colegas usam trabalhos para facilitar a aprovação.

I.L.: **esse ano eu me revoltei.. comigo ficou um monte de gente... eu fui questionada... eu disse... eles não fazem as provas para ficar em recuperação mas eu faço prova... eu até dou prova com consulta... mas só no caderno... mas como muitos não copiam nada... agora imagina o aluno que fez espanhol no primeiro ano e não fez nada e passou... o que eu digo para ele no segundo ano?**

Dessa forma, parece haver um acordo tácito entre alunos, professores e instituição, normalizando um fato que não pode ser associado a um padrão de validade universal, como aponta Richter (2010). Assim, há duas situações: a primeira, na qual a instituição, os professores e os alunos aceitam com naturalidade a aprovação sem a devida competência, e a segunda, uma educadora que se rebela, não atendendo as expectativas de nenhum dos grupos, nesse aspecto, fica sem amparo de ninguém, responde sozinha pelas suas decisões, situação referida por autoras como Cavallari (2011), Coracini (2003) e Eckert- Hoff (2003).

Considerando-se o que foi posto, o licenciado fica sujeito a uma situação humilhante de ter que desconsiderar completamente o seu trabalho e facilitar a aprovação dos alunos, desconfigurando o processo educativo que, em vez de ter como fim a apropriação da língua estrangeira, passa a focalizar a aprovação do aluno como fim.

I.L.: **agente é catequizada...** isso é imposto... é um plano de governo... tem recuperar até passar... se o aluno faltou quase o ano todo... ele tem direito a receber o conteúdo e fazer as provas... isso é uma piada... eu **disse para um aluno... “tu faz de conta que tu fez o trabalho e eu faço de conta que te dei o trabalho”...** ele faltou agosto, setembro, outubro e apareceu em novembro... ele não vem porque não quer... e eu vou ter que recuperar? ...eu vou ter que fazer ele recuperar tudo isso?...**eu não faço...** no início... eu quis dar uma de **certinha...** aí... eu vi que ia enlouquecer...

Outros interesses, oriundos de sistemas externos, com seu discurso normativo, determinam os rumos da atividade docente. Isso é bem evidente no discurso da informante I.L. quando se diz “catequizada”; só atua dessa forma porque é obrigada. Ela exemplifica com o caso do aluno que faltou três meses e tem o direito de ser recuperado: não há o menor comprometimento do aluno e o professor tem que dar conta disso. Sabendo que isso é impossível, ela entra no jogo do “faz de conta”.

Ela justifica que, no início, até tentou ser “certinha”, agir de acordo com o que considera adequado, mas não deu conta, o que é compreensível, considerando-se o número de alunos e as novas determinações do Pacto, no qual o resultado das avaliações dever ser apresentado por meio de parecer descritivo de cada aluno, como cita a informante I.D.. Essa nova forma de avaliação resulta em aumento de trabalho de modo que as docentes solicitaram mais horas de reunião, contudo, não foram atendidas. O pouco tempo para realizar um trabalho de qualidade é dos aspectos que Stobäus, Mosquera e Dornelles (2008) citam como um dos fatores que contribuem para o mal-estar docente.

I.D.: esse programa... aumenta muito o trabalho do professor... pelos pareceres... pedimos carga horária para reunião... mas não conseguimos... é **muito difícil... e parece que não anda...**

Nesse contexto, de recuperação da aprendizagem, a situação é tão aviltante que o aluno chega a ponto de ameaçar o professor de mentir que não recebeu o trabalho avaliativo para realizar, pois sabe que tem respaldo da escola, e, talvez, dos pais, e que a sua aprovação é mais importante que o conhecimento que possa ter adquirido na disciplina. Também parece acreditar que a palavra do professor não tem credibilidade.

I.L.: **o aluno tinha que entregar um trabalho... que ele não tinha feito... ele disse que ia dizer que eu não tinha dado o trabalho para ele fazer... então agora eu faço assinar que recebeu...**

O fato descrito pela I.L. retrata uma das mudanças sociais que interferem no relacionamento do professor com os alunos, evidenciada por Esteve (1995), que a considera injusta, pois se, antes, o professor era a autoridade máxima, hoje, é o aluno que se autoriza a agredir verbalmente e até fisicamente colegas e professores. No caso citado, o aluno agrediu moralmente a professora, colocando em dúvida a credibilidade dela, com tal segurança que não é questionado. Ela não se arrisca a entrar em enfrentamento com ele, como sugerir que se queixe à equipe diretiva, provavelmente, porque sabe que não terá apoio. Entre ela e o aluno, prevalecerá a palavra dele. A professora, como uma forma de proteção, passou a exigir dos alunos uma declaração por escrito, a comprovação de que entregou a avaliação aos alunos. Tal situação parece inacreditável, pois ter que se assegurar dessa maneira para garantir que está realizando seu trabalho, só pode fragilizá-la como profissional e minar a sua autoestima.

No aspecto do controle mediacional, é frágil a relação entre as atividades de ensino e aprendizagem, resultando, obviamente, na falta de monitoramento ou avaliação do processo, seja para demonstrar o estado de avanço em que se encontra o aluno, seja para indicar ao professor o rumo que deve tomar na busca de melhorias.

Pelo exposto, efetivamente, não há um controle válido sobre a atividade-fim, a aquisição da competência linguística, na medida em que o educador é obrigado a aprovar os alunos ou oferecer trabalhos com a finalidade de que atinjam o conceito suficiente para aprovação.

Segundo Richter (2010), o senso comum sobre conceitos de atividade linguodidática supõe a indissociabilidade ensino-aprendizagem. Por esse motivo, pode parecer estranho pensar a possibilidade de não acoplamento dessas duas atividades, nas quais o professor tem por incumbência ensinar, e o aluno, aprender ou adquirir a língua-alvo. Nessas condições, esse processo está completamente distorcido, perdeu-se o sentido no momento em que o foco passou a ser a aprovação a qualquer custo.

A atividade do educador é relegada a um segundo plano e é tirado dele o poder de decidir como realizar o seu trabalho. Essa expropriação do professor é acompanhada de um sentimento de impotência diante da situação e da presunção, mesmo que não explícita, de despreparo e incompetência, por parte dos não docentes, por perceber que os alunos são aprovados sem a devida qualificação.

Conforme Richter (2010), esse panorama é aceitável na licenciatura em Letras por ser alopoieticamente constituída, sem regulamentação, sem reserva jurídica de mercado de trabalho, sem um perfil de atribuições, competência e ética. O educador linguístico não dispõe de um enquadramento profissional no qual possa assentar-se. A atuação que dele se espera e por ele internalizada caracteriza-se pela perda do senso finalístico – o motivo de seu trabalho seria, em situação ideal, autopoiética, a aquisição de competência comunicativa pelo aluno, construída a longo prazo e baseada na colaboração e empenho dele.

Entretanto, o desvio aos meios muda tudo. Em primeiro lugar, apaga do horizonte do professor e do aluno a relação normativa entre o ato linguodidático e o progresso da aquisição, ou seja, entre o ensino e a aprendizagem e o seu monitoramento por meio de um processo comprometido com a realidade e, acima de tudo, ético.

Ao se considerar o discurso das educadoras a respeito da prova e a busca de formas de barrar o processo de controle da forma como é imposto em oposição ao discurso da aprovação a qualquer custo, fica sugerido que elas assumiram de forma tão veemente esse discurso que cada vez mais se distanciam da sua atividade-fim.

Ao se observarem os aspectos tratados nessa etapa da pesquisa, percebe-se que os três fatores do enquadramento profissional das educadoras linguísticas se vêm perpassados por fragmentação e conflitos no que tange à sua relação com a equipe diretiva, e isso fica ainda mais evidente com os colegas da academia.

O aspecto mais relevante nessa fase está associado ao monitoramento pelo fato de expor o professor a atitudes aviltantes e antiéticas, que, seguramente, contribuem para que se sinta desvalorizado como pessoa e profissional, desamparado de todas as formas. Importante apontar que tudo que foi discutido nessa fase pelas informantes refere-se somente ao ensino presencial.

4.3 RELAÇÃO ENTRE OS FATORES DE ATRIBUIÇÃO, MEDIAÇÃO E CONTROLE E OS NÍVEIS CONSTITUTIVO, TEÓRICO E GESTOR

Na terceira fase da geração de dados, foi disponibilizado suporte teórico em material impresso para leitura e reflexão de conceitos envolvendo o enquadramento profissional, proposto pela THA, conflito e resiliência. A seguir, foram realizados três encontros presenciais sob a perspectiva de grupos operativos, nos quais se

pretendia verificar em que aspectos as educadoras já demonstravam ter ampliado as suas concepções ou tomado consciência da complexidade da realidade de trabalho e do enquadramento profissional do professor. Assim, essa etapa coloca as docentes num horizonte de amplitude total, que abrange os três fatores, atribuição, mediação e controle, para que, a partir da necessidade de controle sobre o que se é, o que se faz e o que se sente profissionalmente, investiguem-se as concepções (ou suas ausências) de conflito e resiliência.

Cabe ressaltar que, nessa última fase, uma das professoras deixou de participar da pesquisa, pois foi aprovada em um concurso para outra área profissional.

No primeiro encontro, buscou-se aprofundar os aspectos da fragmentação profissional já apontados por elas anteriormente. No segundo encontro, foram tratadas questões sobre os conflitos que administram com frequência no contexto presencial e a distância. No terceiro encontro, foram discutidas as estratégias de resiliência, propondo-se que elas demonstrassem como convivem com os problemas, como se posicionam e quais atitudes tomam em relação a eles, se acreditam que podem mudar a situação que incomoda ou em que medida entendem que devem se adaptar a ela. Por último, buscou-se entender se possuem espaço para diálogo com seus pares, e se discutem ideias sobre como lidar com as situações conflitantes.

Nessa fase da análise, serão enfocadas mais as questões do último encontro, pois os outros temas já foram bastante discutidos nas duas primeiras fases da análise, para demonstrar mais o esquema do enquadramento profissional.

4.3.1 Nível constitutivo: construção identitária e dimensões afetivo-identificatórias

As práticas constitutivas são as que compõem o educador linguístico como persona social, formada por um compósito de papéis, *status*, posições, relacionamentos que o docente reivindica para si e emprega como referência para situar o outro.

Na expectativa de investigar como as educadoras linguísticas administram situações adversas e buscam formas de superá-las, esta pesquisa se baseou nos pressupostos de estudos sobre a resiliência, concebida por Grotberg (2005, p. 15)

como “A capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”.

Nos primeiros fragmentos do discurso da informante I.L., ela se impõe diante da situação, demonstrando a sua necessidade de ser respeitada e valorizada no seu espaço, também disposta a assumir as responsabilidades pelas suas atitudes diante da diretora, no caso do aluno, e diante dos colegas e da equipe diretiva, quando se recusa a restringir o processo de controle da sua atividade docente a “trabalhinhos”, como mencionado nas entrevistas:

I.L.: eu gosto de estar em aula... **eu procuro superar... solucionar de outra forma...** teve um aluno que disse que a diretora deixou ele ficar com o celular na aula... **eu disse que não...** que **na sala de aula quem manda sou eu...**

I.L.: eu **não aceito fazer trabalhinho para recuperação, faço prova...**

Assim, na falta de normas, principalmente de caráter corporativo, que lhe deem respaldo, a educadora trata de se impor e garantir o bom andamento da aula, e um mínimo de credibilidade no processo avaliativo, criando suas próprias regras, individualizando a sua conduta e, conseqüentemente, arcando sozinha com a responsabilidade sobre elas. Nessa situação, pode-se inferir que ela apresenta fatores de resiliência, apontados por Grotberg (2005), mostrando autocontrole diante das situações adversas e capacidade de procurar formas de resolver os problemas mesmo sem o apoio de seus pares.

A resiliência implica superação ou adaptação do indivíduo diante de situações desfavoráveis, nas quais ele deverá acionar estratégias ou *coping* para vencê-las. Tais estratégias, segundo Taboada, Legal e Machado (2006), respaldadas em Folkman e Lazarus (1980), são traduzidas em mudanças cognitivas e comportamentais que o sujeito usa para administrar demandas que excedem ou sobrecarregam os seus recursos pessoais. Nesse caso, as estratégias de *coping* contribuem para a formulação operacional da resiliência, ou seja, o foco está no problema que ela tem que administrar.

As atitudes que toma parecem ser a forma que encontra para resistir e garantir, pelo menos, em parte, a integridade de suas concepções sobre o seu papel e suas atribuições de educadora. Outro exemplo que ela traz são os trabalhos apresentados pelos graduandos da EAD e dos alunos do ensino médio:

I.L.: Uma coisa que me incomoda muito nos dois trabalhos... são as cópias da internet... tive alguns problemas na Ead por causa disso... os colegas até consideram, alegando que o aluno pelo menos procurou... o conteúdo é difícil... **mas eu não... se ele copiou tudo... dou zero... só avalio os parágrafos que ele escreveu... eu sou bem chata... na disciplina de Seminário Integrado eles não rodam... se participam e fazem tudo passam... só que eles não sabem disso... então eu me aproveito...** eu dei um trabalho e avisei... se for cópia eu não aceito... tu vai incentivar o aluno a ser mau carácter...

A postura da Informante I.L. em relação ao plágio dos alunos da EAD é coerente com uma das atribuições que ela, na primeira parte da pesquisa, atribuiu ao professor, alguém que dever recuperar os valores morais que se perderam. Isso fica evidente no seu discurso, quando ela defende que aceitar o plágio é incentivar o aluno a ser mau-caráter. Identifica-se, assim, com a imagem idealizada de professor herói, que, em Coracini (2003), é capaz de salvar o aluno das doenças do intelecto e da alma ou da ignorância como falta de conhecimento e da falta de caráter.

Diante de situações sobre as quais não têm controle ou domínio e que não podem mudar, as educadoras são atingidas emocionalmente e usam como estratégia de compensação o fato de gostarem da profissão e o reconhecimento dos alunos pelo seu trabalho como forma de conforto e incentivo para continuar. Colocam em funcionamento a capacidade de resiliência e as estratégias ou *coping* com foco nas emoções, conforme preconizam Antoniazzi, Dell'Aglio e Bandeira (1998), baseadas nos estudos de Folkman e Lazarus (1980). É uma tentativa de administrar a situação estressora, minimizar ou tolerar as demandas internas ou externas que surgem da sua interação com o ambiente.

I.L.: pois é... quando eu vejo que eu falhei... **quando me sinto desanimada... triste... procuro ver por outro lado... eu procuro compensar... eu gosto muito de dar aula... de estar na escola...** e essas outras coisas... procuro resolver de outra forma... tem que gostar,.. tem que gostar de jovens.... **se tu não gostar... tu não aquece...**

I.F.: **na tutoria é bem mais gratificante... eu atendo sempre um aluno por vez... muitas vezes é muito gratificante nos dois campos... agente fica muito próxima dos alunos...também é importante ver alunos que também querem ser professores... ver o crescimento dos alunos...**

A demonstração dos alunos de que os conhecimentos de língua estrangeira foram determinantes na sua aprovação, resultado do trabalho realizado pelas educadoras, deveria servir como avaliação do seu desempenho, fortalecendo a sua autoestima e a segurança como educadoras linguísticas. Porém, esse

reconhecimento parece ser entendido por elas como conforto, ficando em nível de sentimento de compensação pelo trabalho realizado.

I.L.: também quando tu vê que tem três ou quatro que se interessam... que tem futuro... eu tenho um aluno que fez administração... ele fez concursos e agora está na base aérea... pus um elogio para ele... e ele respondeu que foi graças ao espanhol que ele fez uma boa pontuação... me agradeceu... isso incentiva agente... é bom quando os alunos reconhecem agente... elogiam as aulas... teve um aluno que gabaritou a prova no ENEM e foi na escola... e disse que caiu tudo o que eu dei.

I.D.: uma aluna me disse que vai continuar estudando... agora passou... foi lá gabaritou todas as questões de espanhol... e aí tu sabe... para ela como ser humano é maravilhoso... e para a agente também é compensador... pois tu vê que ela melhorou de vida... isso conforta agente... faz tu seguir em frente...

Quando a informante I.D. afirma que é compensador para ela perceber que a aluna melhorou de vida, ela está sendo coerente com a imagem que tem professor como aquele que pode ajudar a construir o futuro do aluno, identificando-se com a figura de um professor herói e, ao mesmo tempo, humano, conforme Coracini (2003), pois ela precisa de conforto como estímulo para seguir em frente.

Tratando de como administra o fato de não poder investir na sua formação da forma com o gostaria, a informante I.D. dá indícios de que, mesmo frustrada, precisa seguir em frente com seu mal-estar. Nesse aspecto, ela se diferencia da informante I.F. que aciona estratégias de resistência e formas de manter a sua postura em relação ao que acredita, demonstrando indícios de atitude resiliente.

No caso de I.D., ela poderia, por exemplo, sugerir, para a equipe diretiva, temas do interesse dos professores para serem tratados nas palestras de formação.

I.D.: eu gostaria de fazer uma semana pedagógica... semana acadêmica... que faz muito tempo que eu não consigo fazer... isso me frustra bastante... mas o que vou fazer? tenho que superar.... assim como os problemas com a escola...

A atitude da informante I.D. parece relacionar-se com os fatores que Ojeda (2005) denomina de “antipilares” da resiliência, que se opõem a atitudes de superação como o fatalismo e atitude passiva diante da situação-problema, que leva à conformação e a esperar que tudo se resolva. Muitas vezes, o professor entende que deve se adaptar ao contexto, que essa adaptação faz parte da profissão. Isso

fica evidenciado na atitude de I.D., que se sente frustrada, entretanto se conforma e não desenvolve nenhuma atitude que leve à mudança ou ao melhoramento.

As situações relatadas pelas educadoras se referem a problemas enfrentados no cotidiano de sala de aula sobre a dificuldade de participação em eventos e até mesmo sobre a forma de conviver com esses problemas. Nota-se que nenhuma referência é feita a respeito da sua atividade-fim, que é o ensino da língua estrangeira no ensino médio ou sobre a formação dos graduandos no ensino a distância, e, com isso, o objetivo fundamental da sua atividade permanece em segundo plano.

A informante I.F. apresenta comportamento diferente em relação à administração ou superação das situações adversas que enfrentou, e optou por mudar de profissão diante da impotência de mudança diante desse contexto. Para Grogberg (2005), a resiliência é entendida como um processo e não somente como resposta a uma situação adversa, pressupõe a avaliação dos resultados, pois, além de ajudar os indivíduos ou grupos a enfrentar adversidades, é esperado que o próprio indivíduo se beneficie ao aprender com as experiências. Com esse aprendizado, a pessoa resiliente agrega resultados positivos para todos e benefícios que foram conquistados para o bem-estar e melhoria na qualidade de vida. Nesse sentido, I.F. avalia a situação e percebe que não está beneficiando a si e aos demais por acreditar que não pode modificar essa situação, por uma série de fatores contextuais, fatores que foram preponderantes para que ela desistisse da profissão. Nesse caso, ela não se refere ao seu trabalho de educadora linguística e aos resultados que deveria almejar para si e para os seus alunos enquanto profissional de Letras.

I.F.: decidi de deixar de ser professora... procurar outra profissão foi tudo isso... pela valorização profissional... sobrecarga de trabalho... a função do professor estar cada vez mais complexa...

I.F.: eu não aceito essa situação... isso eu vejo lá na escola... eu tenho uma colega que pensa mais ou menos como eu... ela está fazendo mestrado... não quero ficar a vida inteira nesse público... no estado... porque não estou como gostaria... eu não me sinto feliz... realizada na minha profissão... sinto que não faço o melhor de mim porque estou desmotivada... podada muitas vezes... tudo isso me motivou a sair ...e tem a carga horária também... não é mais isso que eu quero para mim...

Por outro lado, para outros aspectos da sua vida, ela parecia encontrar soluções e tomar atitudes resilientes, buscando a superação dos obstáculos e as situações que não considerava ideais. Isso se justifica pelas proposições de Junqueira e Deslandes (2003), que entendem a resiliência como um processo não linear, no qual o indivíduo pode apresentar-se como resiliente em algumas situações, e em outras não.

I.F.: eu sempre fui assim... durante a faculdade eu trabalhava no comércio... porque precisa trabalhar para estudar... mas não era isso que eu queria... quando terminei a Pós... eu disse chega... abandonei o comércio... agora eu vou dar aula... comecei trabalhando em projetos... consegui contrato... fiz concurso... hoje o magistério é uma etapa da minha vida que eu estou torcendo que acabe logo... não pretendo mais ser professora no estado... vou trabalhar menos e ganhar o triplo... eu não sei se esse novo trabalho é o que eu quero para toda minha vida... foi a oportunidade que eu tive... no momento estou muito feliz... o plano de carreira é muito bom...

Para se tratar da última questão discutida nos encontros presenciais, sobre o apoio que as educadoras deveriam receber de seus pares e da equipe diretiva quando necessário, esta pesquisa respaldou-se na Teoria do Apego, proposta por Bowlby (1997), citado por Barstad (2013), na qual ele defende que o ser humano é um ser social e depende dos outros para viver emocionalmente saudável.

Em relação à equipe diretiva, duas das educadoras relatam que se sentiram amparadas sempre que precisaram tanto no ensino presencial como no ensino a distância, contudo, não se referiram especificamente em que situações tiveram esse apoio. Como relataram anteriormente, não obtiveram apoio necessário para facilitar ou encontrar solução que permitisse sua participação em cursos de formação diferentes dos obrigatórios ou mesmo que tivessem autonomia para decidir participar ou não.

Segundo as educadoras, a relação com seus pares não se configura da mesma forma, pois nem sempre encontram apoio e colaboração. Isso porque não querem se indispor com os alunos, pois, em escolas de periferia, os professores podem sofrer represálias, ou seja, é como se eles fossem reféns dos alunos, retratando de forma mais veemente o que aponta Esteve (1995) sobre a inversão de poder na relação professor e aluno.

I.L.: a nossa direção apoia muito os professores... na EAD também senti o apoio e amparo da direção quando tive problemas.

I.D.: no **caso da direção sim... mas com os colegas... nem todos...** porque eles não querem criar atrito... têm medo dos alunos...

I.D.: tem colegas que **ficam do lado dos alunos...** tem alguns que colocam os alunos contra os colegas... por causa de nomeação... **a contratada pôs os alunos contra o colega nomeado... os alunos saíram todos da aula...**

A falta de apoio dos colegas chega ao ponto de alguns professores colocarem os alunos contra os próprios colegas por medo de represálias dos alunos ou por interesse em manter o cargo. Isso gera conflito e rivalidade, situação que Luhmann (2009) aponta que o outro é visto como inimigo, que pode ser tratado de forma agressiva. Esse tipo de conflito revela a fragilidade das relações entre alunos e professores e entre os próprios professores.

Diferente das outras duas colegas, I.F. tem experiências negativas a respeito do apoio da direção em várias situações, citadas na fase anterior, inclusive, interferindo na dinâmica de sala de aula e com a exposição frente aos colegas. Como exemplo, quando uma mãe reclamou das provas, ela não teve a oportunidade de defender-se, o que leva a pensar que a direção não pretendia apoiar a professora. Porém, em relação aos colegas a sua relação é muito valorizada e indica que encontra neles apoio e segurança.

I.F.: outra coisa que **eu valorizo muito é a amizade com os colegas... que são muito amigos... divertidos...**

Levando-se em consideração o discurso das educadoras sobre os resultados da formação que recebem dos professores da academia, que, nesse caso, deveriam oferecer a “base segura” (pois, simbolicamente, representariam alguém mais forte e sábio), a relação é conflitante, pois não corresponde a suas expectativas. Apesar de representarem essa figura mais forte, isso não significa que não aprendam com os colegas de mercado, e, ao que tudo indica, é o que vem acontecendo, principalmente no que diz respeito à defesa de teorias que nem sempre se aplicam na prática escolar.

Pode-se inferir que, no aspecto mais importante para o desenvolvimento profissional das licenciadas, que é a qualificação da sua formação profissional de educadoras linguísticas como meio de conquistar o enquadramento profissional, não recebem o apoio e suporte que deveriam e necessitam para a sua constituição enquanto profissionais.

Nas profissões autopoieticas, o profissional desenvolve melhor a sua autoestima e tem um papel social definido com o qual identificar-se, pois há uma estrutura que lhe dá suporte, a base segura, conforme Bowlby, em Barstad (2013). Nas profissões de características alopoieticas, não regulamentadas e que carecem de normatização, ainda há todo um caminho a ser construído. Nesse aspecto, é importante ressaltar o significado do professor formador nos cursos de Letras dentro do Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC) como alguém capaz de promover uma base segura tanto para os graduandos como para os professores em serviço.

4.3.2 Nível teórico: conceitos fundamentadores teóricos e metodológicos

Os conceitos teóricos que deveriam embasar a prática profissional das educadoras linguísticas não são percebidos de forma evidente em seu discurso; percebem-se apenas indícios do que elas acreditam ser adequado para desenvolver a sua atividade de educadora, sem especificidades a respeito de teorias sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Suas ações são em nível de recursos e estratégias, que parecem estar baseadas na sua vivência de aluna e professora, à medida que usam a expressão “acredito que”, remetendo a suposições de quem não chegou a entrar em enquadramento:

I.D.: além disso... **acredito que o professor tem o dever de atender os alunos dentro de suas necessidades... se esforçando ao máximo... trazendo atividades variadas... explicando várias vezes se necessário... conhecendo e demonstrando esse conhecimento através de explicações claras e objetivas...**

I.F.: eu **acredito que o celular pode ser usado com fins pedagógicos**, mas parece que tudo é mais atrativo que a aula... mas acho que isso não é só culpa do professor... é uma questão cultural do brasileiro.

Conforme já foi tratado na segunda etapa da análise, os cursos de formação continuada e a relação entre os profissionais do mercado e da academia se mostram ineficientes e descontextualizadas na concepção das informantes, pois não oferecem o aporte teórico que deveria suprir a demanda dos educadores de transformar informações em saberes profissionais.

Como alternativa, reproduzem intuitivamente as suas experiências de aluna ou tentam resolver os problemas que enfrentam em aula baseadas nas expectativas

dos alunos – de que a aula seja atrativa com atividades que eles gostem. Porém, isso não quer dizer, necessariamente, que inclua o aperfeiçoamento efetivo da competência linguística. Dessa maneira, não há um processo consciente de ensino de língua estrangeira, baseado em conhecimento teórico sólido, resultando na falta de controle sobre o trabalho que exerce, já que o licenciado, na sua trajetória de graduação, não havia anteriormente entrado em processo enquadrativo, integrando todas as dimensões de seu perfil e competências (seu papel profissional) num mesmo paradigma.

Na perspectiva da THA, a formação adequada requer ao menos uma microcomunidade de práticas triádicas, seja nas atividades-fim e nas atividades-meio, que é o DPC, associada a uma aliança didática que possibilite o enquadramento e também uma aliança profissional pelo desenvolvimento laboral de cada um e de todos.

4.3.3 Nível gestor: o controle (corporativo) sobre o controle (do licenciado)

Como último componente dos fatores de controle, aparecem as políticas autárquicas, de legislação e fiscalização, como os conselhos e as associações que regulam e normatizam a profissão, bem como a sua relação com profissionais de áreas conexas. O educador linguístico, por não pertencer a uma profissão regulamentada, classificada em nosso país como uma ocupação, de acordo com a CBO (2002), não é regido por sistema normativo que determina suas atribuições, seus direitos e deveres inerentes a sua profissão e de amparo jurídico.

Os únicos órgãos a quem os professores podem recorrer são associações de professores e sindicatos. Questionadas sobre o seu engajamento nesses órgãos, as informantes revelaram que não estão vinculadas a associações, apenas ao Sindicato dos Professores e Funcionários de Escola do Rio Grande do Sul (CPERS). As suas ações na busca da emancipação profissional se restringem a participar das greves e passeatas para reivindicar, principalmente, melhoria de salário.

I.L.: bom... quanto a isso... não posso falar... sindicato por exemplo... eu não me envolvo... não gosto disso... eu nunca participei pelo fato de ter contrato e medo de perdê-lo... mas pelo que observo nos noticiários e vejo meus colegas de trabalho comentarem... as manifestações não dão muito resultado...INFELIZMENTE...

I.D.: sim... já participei de algumas manifestações propostas pelo CPERS... acho que vale a pena sim... pelo menos pela minha consciência... sei que tentei mudar alguma situação... não acho justo sermos descontados... pois somos a única categoria que recupera os dias parados...

I.F.: já participei de protestos... greves... passeatas e manifestações... acredito que valha a pena sim... embora acredite que a desunião da classe empobrece a luta... também vejo como desigual a questão de os professores terem de recuperar os dias de greve... mesmo sendo direito da categoria... para não terem seus salários descontados...

Como esperado, os movimentos em relação à emancipação profissional ainda não fazem parte da vida das educadoras, pois as suas reivindicações são por melhores condições de trabalho e para conquistar a implementação do piso salarial, muitas vezes, prometido, mas não efetivado, como é caso do RS. Não percebem que essa garantia só virá com o reconhecimento da profissão e com o devido respaldo legal e jurídico, e que devem ser as protagonistas no processo da conquista para essa emancipação profissional.

I.L.: a valorização da educação como um todo... se a educação... como muitas coisas no nosso país... continuar sendo tratada como algo secundário... sem ser prioridade... não há como o professor ser valorizado e ter seu trabalho reconhecido...INFELIZMENTE...

I.D.: um salário melhor... e ofereceram uma qualificação anual que motive os professores a buscar novas maneiras de ensinar...

Quando questionadas sobre o que entendiam que seria necessário para que a sua ocupação fosse reconhecida como profissão, I.L. opinou que isso passa pela valorização da Educação como um todo, ou seja, a solução está nas políticas de governo e na sociedade, enquanto I.D. referiu-se ao salário e à qualificação profissional como incentivo aos professores para melhor realizar o seu trabalho, sem perceber que a mudança só ocorrerá a partir dos próprios educadores, horizontalizando academia e mercado numa classe profissional unificada, e não, como é hoje, dividida em dois patamares relacionados por paternalismo. Suas demandas e conflitos ainda são inócuos, não causando a desestabilização de outros sistemas e, menos ainda, promovendo a delimitação do seu próprio sistema.

Resumindo, no que se refere a administrar os conflitos, a informante I.F. optou por desistir da carreira, ou seja, não apresentou atitude resiliente em relação à profissão, mesmo que tivesse boa relação com os alunos e os colegas. O excesso de trabalho e a baixa remuneração foram determinantes na sua decisão. No

entanto, I.L., especificamente, demonstra sensível atitude de resistência diante dos conflitos com os quais se depara, porém, é uma atitude isolada: os colegas e a direção não se engajam, mas também não representam problema já que não interferem nas suas decisões. Já I.D. demonstra atitude mais passiva e conformada. É pelo reconhecimento dos alunos que elas encontram forças e motivação para resistir e conviver com as adversidades, e não pelo prestígio e autogestão que a classe laboral tivesse conquistado com lei federal instauradora dos Conselhos.

Os conceitos teóricos e metodológicos que embasam o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira não são evidenciados com clareza, e a busca pela regulamentação profissional ainda não é uma expectativa presente para educadoras, pois somente uma das duas que continuou participando da pesquisa se envolve com as ações dos sindicatos em reivindicações que são de nível mais concreto, como a melhoria das condições de trabalho e de remuneração.

4.4 O OUTRO LADO DO PROCESSO ENQUADRATIVO: O PROBLEMA DA APROPRIAÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA DE UM PAPEL PROFISSIONAL

Depois de analisar o esquema-mestre da esquerda para a direita, considerando-se fatores, níveis e variáveis evidenciados no discurso das informantes em complexidade crescente, encerra-se a análise, demonstrando-se como os mesmos aspectos se relacionam de baixo para cima ou do nível mais abstrato para o mais concreto.

Parte-se das práticas constitutivas dentro dos fatores de atribuição, que apresentam ações das educadoras no sentido de apropriar-se do papel profissional, num contexto adequado e seguro, que proporcione formação consistente na graduação e, continuada, no exercício do magistério, incluindo-se o apoio dos colegas e da equipe diretiva nas situações-problema. Assim, garante-se um enquadramento profissional condizente com uma profissão reconhecida e valorizada, amparada e normatizada legalmente, com direitos e deveres definidos com os quais o educador linguístico deveria identificar-se.

Conforme foi indiciado no discurso das educadoras, esse é um aspecto que se encontra em estágio latente para elas, com poucas manifestações no sentido de definir e garantir o seu papel de educadora linguística.

A forma como estão constituídas enquanto profissionais determina, também, a sua conduta, que se torna evidente nas práticas articulativas quando convivem e aceitam a interferência dos pais determinando o seu trabalho, a falta de apoio de colegas e da instituição, os cursos de formação obrigatórios, mas com pouco significado e contribuição para o seu crescimento profissional.

Por fim, trata-se do último nível dos fatores de atribuição, o mais concreto, que é o das práticas exercitativas, com as quais o educador deve se identificar como profissional. O perfil de educador que se apresenta é coerente com o caminho percorrido nas práticas constitutivas e articulativas dos níveis mais abstratos. Sem um papel definido para identificar-se e pertencendo a uma profissão não regulamentada, o educador linguístico está à deriva, sujeito a discursos e expectativas de leigos e imposições de autoridades educativas.

Nos fatores de mediação, começando por conceitos ou teorias que deveriam embasar os princípios e direcionar as práticas do processo linguodidático, percebeu-se uma grande lacuna, que dá espaço para práticas alicerçadas mais na experiência do que em aporte teórico justificado. Isso vai se refletir nos procedimentos e nas metodologias adotadas, carentes de propostas e atividades que efetivamente desenvolvam a aquisição das habilidades esperadas para concretizar o aprendizado da língua estrangeira, que é a atividade-fim das educadoras linguísticas.

Quanto aos recursos, foram considerados somente os artefatos tecnológicos, que as informantes têm condições de usar com propriedade, portanto, esse seria um fator de estímulo e bem-estar em relação ao desempenho profissional, porém, no ensino médio, o contexto das escolas se apresenta desanimador quanto ao uso eficiente dessas tecnologias, praticamente uma exigência do mundo atual, sendo uma demanda à qual as professoras não conseguem corresponder.

Importante ressaltar que, em relação aos procedimentos, as informantes se referiram mais ao ensino presencial, pois, na EAD, é diferente: o contexto de ensino é a plataforma Moodle. Elas recebem as disciplinas prontas para administrar, podem mudar as atividades ou o uso de recursos se quiserem, têm autonomia para isso.

No que tange ao controle sobre o controle, que se constitui na busca pela regulamentação e normatização profissional, portanto, coletiva, que deveria ser uma das lutas do profissional de Letras, as informantes ainda não demonstram mobilização. As ações de duas participantes se resumem na busca de melhores

condições de trabalho e piso salarial por meio da participação em protestos e passeatas, enquanto a outra prefere não se envolver nessas questões.

No nível intermediário de controle, mais individual e contextualizado, no qual se trata, mais especificamente, do processo avaliativo, a realidade delas demonstra que quase não têm controle sobre isso, pela forma como são obrigadas realizar a avaliação, focando a aprovação do aluno e não seu progresso na aquisição da língua estrangeira. Exemplo disso é o caso da educadora que foi questionada a respeito da prova que aplicou e não teve a oportunidade de argumentar ou defender a forma como aplicou a avaliação.

O nível finalístico ou objetual é o mais concreto porque procura definir objetivos no ensino de línguas de forma observável (conjuntos de desempenho em cada habilidade) de modo a se poder estabelecer e, assim, saber ou prever empiricamente o que alcançar em cada etapa do trabalho educativo. Esses aspectos não se verificam no discurso das informantes, sendo resultantes da carência em outros fatores e práticas, tais como os fundamentos teóricos consistentes sobre as concepções a serem adotadas a respeito da língua estrangeira, das habilidades, de ensino e aprendizagem. Acrescente-se a isso a questão do planejamento que permita estabelecer os objetivos a serem alcançados, os procedimentos e as formas de monitoramento e controle do processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, pode-se constatar que as demandas não atendidas nos fatores mais abstratos vão se evidenciado nos mais concretos. Isso implica que, sem regulamentação profissional e formação adequada para o educador, fatalmente todo o processo educativo fica comprometido de maneira inquestionável.

5 CONCLUSÕES

Neste estudo, teve-se objetivo norteador investigar de que modo três professoras de Língua Espanhola que atuam concomitantemente no ensino básico presencial em escolas públicas e como professoras/tutoras no ensino a distância em um curso de licenciatura em Letras Espanhol constroem a sua identidade profissional. Consideraram-se as convergências e divergências entre as duas realidades e os posicionamentos das docentes diante dos vários aspectos do enquadramento profissional na perspectiva da THA.

Foi possível constatar que há uma profunda fragmentação no papel do educador linguístico por não ter ainda a sua profissão regulamentada, que lhe proporcione o reconhecimento e a normatização necessária para constituir-se como profissional de fato e de direito. Tal situação se reflete nas suas concepções sobre as atribuições inerentes ao seu papel de educadoras e se revelam em vários aspectos, como os desvios dos meios para se chegar à atividade-fim que, nesse caso, é a aquisição e apropriação da competência linguística.

Impossibilitadas de constituir-se profissionalmente, sua prática se mostra desacoplada do objetivo maior que deveria determinar todas as suas ações, a aquisição da língua-alvo. A relação desarticulada e inconsistente de conceitos teóricos e práticos entre si e sua falta de compatibilidade com um paradigma definido de ensino de língua estrangeira (segundo a THA, uma profissionalização que dificulta ao licenciado entrar em enquadramento) acarretam procedimentos de intervenção didática e processos de controle que são distorcidos e sem conexão com a sua atividade-fim.

Cabe ressaltar, ainda, a fragmentação entre o ensino presencial e a distância, nos quais as educadoras se deparam com realidades diferenciadas em termos de uso dos recursos tecnológicos e reconhecimento do trabalho por parte dos alunos e da equipe diretiva. Esses dois contextos convergem para a falta de reconhecimento por parte da sociedade, que, de forma geral, considera que um curso a distância não forma adequadamente do mesmo modo como o ensino presencial. Isso fica evidente, principalmente pela interferência de discursos externos que se autorizam a interferir na atividade docente, tentando impor normas e exigências por não reconhecer o educador como um profissional suficientemente apto e competente.

Por parte do governo, a convergência se constitui na falta de valorização em termos de remuneração do profissional, pois a EAD não oferece vínculo empregatício e remunera por meio de bolsas que o professor-tutor recebe somente pelos meses em que trabalha, portanto nas férias o docente não é remunerado e, no ensino presencial, é notória a histórica luta dos professores pela conquista do piso salarial.

Para se compreenderem mais os aspectos considerados importantes para o aprofundamento e a análise do contexto que envolve esta pesquisa, foi necessário investigar: as concepções das professoras a respeito do que significa ser educador linguístico, suas atribuições, seus direitos e deveres; o reconhecimento profissional; o uso de instrumentos tecnológicos no ensino nas duas realidades em que atuam; o quanto as informantes têm ou não consciência da fragmentação profissional a que estão sujeitas na sua prática docente; e os sentimentos envolvidos no que se refere ao reconhecimento profissional, à formação docente e à relação com os profissionais da academia. Além disso, mostrou-se importante investigar o uso de estratégias de superação, ou seja, atitudes resilientes diante das dificuldades relacionadas ao exercício da atividade profissional e na interação com alunos, comunidade escolar e instituições a que estão subordinadas.

Esses aspectos foram analisados e serão apresentados de acordo com os fatores, níveis e variáveis que compõe o esquema-mestre de enquadramento profissional propostos na THA, conforme Richter (2013).

5.1 CONCLUSÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE OS TRÊS FATORES E OS NÍVEIS SUPERIORES DE ENQUADRAMENTO

Ao se relacionarem os três fatores (atribuição, mediação e controle) e os níveis de práticas exercitativas, os recursos e os fatores de controle, o discurso das licenciadas mostra evidências de uma significativa fragmentação no que se refere à construção de uma identidade consistente de educador linguístico. Descrevem a sua atividade como “ensinar”, sem apontar claramente o desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira e formação de educadores.

A discrepância no papel profissional se percebe, também, no uso dos recursos tecnológicos nos dois contextos de trabalho, pois, na EAD, sentem-se confortáveis por dominarem os recursos e disporem de todos eles de forma

adequada às necessidades da prática educativa, porém, no presencial, são tantas as dificuldades que encontram que, praticamente, inviabilizam o uso desses recursos.

Quanto ao nível finalístico, ou seja, o controle sobre a sua própria prática (em termos de acompanhamento e promoção da aquisição e competência linguística na língua estrangeira, seu objeto de trabalho), praticamente não existe, pois elas constataam que os alunos terminam o ensino médio sem a formação esperada. Somente uma das informantes se posiciona defendendo o resultado do próprio trabalho, mas na EAD, acreditando que os licenciados vão sair preparados para exercer a profissão.

Dessa forma, há educadoras linguísticas com formação especializada e experiência no mercado de trabalho, mas que não se reconhecem como tal. Isso se justifica pelo distanciamento entre a demanda social ou o que se exige delas como profissionais e as suas reais atribuições como educadoras linguísticas. Pela carência de legislação e normatividade da sua profissão, não conseguem se constituir como profissionais da educação linguística, estabelecendo a finalidade da sua atividade e controlando o processo educativo de língua estrangeira.

5.2 CONCLUSÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE OS TRÊS FATORES E OS NÍVEIS INTERMEDIÁRIOS DE ENQUADRAMENTO

Ao se analisarem os aspectos tratados nesta etapa da pesquisa, percebe-se que os três fatores do enquadramento profissional das educadoras linguísticas se vêm perpassados por fragmentação e conflitos no que tange à sua relação com a equipe diretiva, que, diante da reclamação dos pais, não toma atitude defensiva em relação ao educador. Além disso, o que as informantes permitiram observar mostra que nem os pais nem a escola reconhecem como legítimo o saber e o agir do professor. A equipe diretiva também não estabelece critérios de planejamento de ensino que determinem objetivos, meios e fins a serem alcançados, resumindo-se o planejamento a listas de conteúdos desenvolvidos sem articulação interna e com outras áreas do currículo.

Os conflitos se repetem na relação com os colegas da academia quando as expectativas das educadoras não são correspondidas em termos de aporte teórico e

prático na busca de encontrar soluções para os problemas reais do dia a dia da sala de aula, como a violência.

Quanto aos procedimentos para a efetivação do ato linguodidático, eles se mostram afastados dos fins a que se destinam, pois estão mais direcionados às expectativas imediatistas de que o aluno "goste" da aula e das atividades, revelando-se o desvio aos meios, em que os procedimentos didáticos, comprometidos principalmente com uma ludicidade inconsequente, deveriam centralizar-se em sua finalidade: a competência na língua estrangeira.

O aspecto mais relevante dos fatores tratados no nível intermediário está associado ao monitoramento do processo de ensino e aprendizagem pelo fato de expor as educadoras na medida em que são levadas a ter que atuar de modos que não compactuam e que podem até ser consideradas antiéticas. Essas situações, seguramente, contribuem para que se sintam desvalorizadas como pessoas e profissionais. Nessas questões, o que foi ressaltado pelas informantes relaciona-se apenas com o ensino presencial.

5.3 CONCLUSÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE OS TRÊS FATORES E OS NÍVEIS INFERIORES DE ENQUADRAMENTO

Como mencionado no decorrer da análise, as educadoras não encontram um referencial nítido de profissional para identificar-se, porém, uma das informantes, diante de cobranças de atitudes em relação à avaliação, que ela não compreende como adequada para um profissional de educação, reage posicionando-se e tomando atitude contrária à esperada. Sua reação dá indícios de que está buscando formas de resistir e garantir, pelo menos, em alguns aspectos, a integridade de suas concepções sobre o seu papel e atribuições de educadora. Demonstrou atitude resiliente no sentido de que enfrentou o conflito, definiu a solução e conseguiu implantá-la, fazendo com se sentisse mais confortável. Porém, é uma ação individual, pois os colegas e equipe diretiva continuam atuando da mesma forma que antes, valorizando a aprovação em detrimento do progresso na língua-alvo.

No âmbito da formação profissional, que deve ajudar a constituí-las como profissionais competentes, elas se mostram frustradas, mas conformadas (no sentido de acomodadas a uma realidade frente à qual se sentem impotentes) com o fato de que a escola não proporciona nenhuma oportunidade para que invistam

nesse aspecto da sua carreira. As informantes encontram no reconhecimento do seu trabalho, por alguns alunos, uma forma se confortar-se e superar o mal-estar causado pelos problemas que se contínuos que têm que enfrentar ou conviver.

As concepções teórico-práticas que deveriam dar suporte à prática educativa não se mostram de forma clara, elas apenas indicam recursos e estratégias que acreditam ser adequadas para ensinar e garantir a atenção dos alunos.

No nível gestor da carreira profissional (que ainda é desprovido da força corporativa de profissões emancipadas), elas acreditam que o reconhecimento profissional é necessário, passando pela valorização da educação de forma geral, ou seja, a solução está nas políticas de governo e na sociedade. Tal reconhecimento também se relaciona com um salário digno e à qualificação profissional, de modo que as docentes esperam que as mudanças venham de fora, sem perceberem que somente ocorrerá se partir dos próprios educadores na sua luta pela legislação emancipatória. No momento atual, suas demandas e conflitos ainda são inócuos em termos de criar conflitos a ponto de desestabilizar o meio, promovendo a delimitação do seu próprio sistema ou a criação de um novo sistema.

5.4 CONCLUSÕES ACERCA DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO PAPEL DE EDUCADOR LINGUÍSTICO

Analisando-se o esquema-mestre em seus fatores, níveis e variáveis, do nível mais abstrato para o mais concreto, ou seja, de baixo para cima, a apropriação, pelas educadoras, de seu lugar profissional se mostra ainda um sério problema.

Nos fatores de atribuição, o perfil de educador que se evidenciou no nível mais concreto está em conformidade com concepções, atribuições e sentimentos demonstrados no percurso da investigação das práticas constitutivas e articulativas dos níveis mais abstratos. Sem um papel definido para identificar-se e pertencendo a uma profissão não regulamentada, o educador linguístico está à deriva, sujeito a discursos e expectativas de leigos e imposições de autoridades educativas.

Nos fatores de mediação, a não evidência de conceitos ou teorias que embasem e direcionem as práticas do processo linguodidático resulta em procedimentos e metodologias que nem sempre são eficientes para desenvolver as habilidades esperadas para garantir o aprendizado da língua estrangeira, mais pontualmente, no ensino presencial. Nos recursos, foram considerados somente os

artefatos tecnológicos, que as educadoras usam com propriedade. Esse seria um dos aspectos motivadores da profissão, porém, no ensino médio, o contexto das escolas se apresenta desanimador quanto ao uso eficiente dessas tecnologias.

Por último, encontram-se os fatores de controle, que se constituem na luta pela regulamentação e normatização profissional, portanto, são de ordem coletiva. Ainda não há demonstração de mobilização nesse sentido por parte das informantes. As atitudes em relação a isso se resumem na participação em protestos, passeatas e reivindicações por melhores condições de trabalho e piso salarial. Uma das docentes prefere não se envolver nessas questões.

Nos níveis mais individuais, as educadoras quase não têm autonomia nem controle sobre o gerenciamento de suas atividades — mais especificamente, no que se refere ao processo avaliativo, pela forma como são induzidas a avaliar, centrando tal processo na aprovação e não nos estágios de aquisição de língua estrangeira. Por fim, no nível mais concreto, que deveria definir os objetivos e monitorar o ensino de línguas, não se observam referências no discurso das participantes. Da mesma forma que nos outros fatores, a indefinição das educadoras enquanto profissionais da Educação com uma atividade-fim bem determinada transpassa os níveis mais concretos de planejar, definir as metas, acompanhar e redimensionar o processo educativo sempre que necessário. Dessa forma, verificou-se que as lacunas que ficam nos fatores mais abstratos se revelam nos mais concretos.

A origem de todo esse contexto se relaciona com o fato de as educadoras ainda não estarem conscientes de que o enquadramento profissional, ou seja, o conjunto articulado de fatores que constituem a sua atividade docente e suas relações com a comunidade escolar e com a sociedade, de forma geral, pode ser concretizado por meio do DPC, proposto pela THA, em Richter (2010, 2015). Tal enquadramento pode se transformar no fator de construção e institucionalização da sua identidade profissional de educador linguístico, superando o mal estar docente, além de promover os fatores de resiliência desejados para a adequação ou superação das adversidades que enfrentam.

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa, além de ampliar os horizontes da pesquisadora em termos teóricos a respeito da formação e do enquadramento profissional do

educador linguístico, impôs a reflexão sobre a própria prática desta autora como formadora, por ter sido professora das três participantes. Essa reflexão teve momentos, muitas vezes, angustiantes diante do que revelaram os dados por se perceber o quanto é complexo e, por vezes, desanimador o contexto em que vão atuar os acadêmicos sob a responsabilidade docente. Também trouxe questionamentos sobre o quanto se conseguiu contribuir para prepará-las para essa realidade.

Com este estudo, que revela um fragmento do sistema de ensino do qual participam os educadores linguísticos, espera-se, também, contribuir para que tanto acadêmicos, professores do mercado e formadores possam refletir sobre suas atribuições no sistema de ensino e buscar formas de fortalecer os vínculos entre si, os quais possibilitem a qualificação profissional e a mobilização em busca da constituição dos professores enquanto profissionais reconhecidos e regulamentados legalmente. Somente assim, terão o respaldo, a segurança e o reconhecimento de que desfrutam as profissões regulamentadas.

Por fim, considerando-se que todos têm a capacidade de ser resilientes e capazes de mobilização como grupo (laboral), nossa perspectiva futura quanto a esta linha de investigação consiste em investir em questões relativas ao fortalecimento da relação da universidade com a escola como meio de pôr em prática e expandir o Desenvolvimento Profissional Corresponsável, tendo por horizonte a emancipação profissional dos educadores linguísticos.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, A. M. de B. et al. A formação de atitudes clínicas no estagiário de Psicologia. **Psicologia UPS**, v. 11, n. 1, p. 49-62, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642000000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 maio 2015.

ALMEIDA, R. L. T. Entre o Instrutor de Línguas e o Educador Linguístico: Perfis de Licenciados na Formação Inicial do Professor de Inglês. **Revista do Labsem – Ecos da Linguagem**, n. 3, p. 101-123, 2014.

Disponível em:

<http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/ecos3_101a123.pdf>.

Acesso em: 3 jul. 2016.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011.

Disponível em:

<http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>.

Acesso em: 7 set. 2016.

AMARAL, J. **Relatos da docência em textos de revistas**: expectativa, papel social e emancipação, um estudo comparativo entre letras e educação física. 2012. 156 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. B. O conceito de coping: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 273-294, 1998.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1998000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 out. 2016.

BARSTAD, M. G. **Do Berço ao Túmulo**: a Teoria do Apego de John Bowlby e os estudos de apego em adultos. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

BRASIL. Resolução nº 9/69, de 10 de outubro de 1969. Conselho Federal de Educação. **Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 out. 1969**. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BRASIL. Parecer nº 283/69 de Valnir Chagas. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010552.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 ago. 1971**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos

de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 jul. 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 07 set.2016.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Classificação Brasileira de Ocupações. CBO, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/informacoesGerais.jsf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 1º jul. 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 3 set. 2015.

BRASIL. Medida provisória nº 746/2016, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº9.394/ 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494/ 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União. Brasília, DF, 22 set. 2016.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 25 set. 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano:** os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers.** Cambridge: CUP, 1999.

CAVALLARI, J. Santana. A Angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, M. J. GUIRALDELO, C. M. (Orgs.). **Nas Malhas do Discurso:** memórias, imaginário e subjetividade. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 125-138.

CARLOTTO, M. S. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em:

<<http://scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

CERVONI, J. **A Enunciação**. Tradução de L. Garcia dos Santos. São Paulo: Ática, 1989.

CORACINI, M. J. Subjetividade e Indentidade do(a) professor (a) de português. In: **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividade**. In: _____ (Org.). Campinas: Ed. da UNICAMP; Chapecó: Argos Ed. Universitária, 2003. p. 239-255.

DALBEM, J. X.; DELL'AGLIO, D. D. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1, p. 12-24, 2005. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/40/57>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DREY, R. F. **“Eu nunca me vi, assim, de fora”**: representações do agir docente através da autoconfrontação. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2008.

ECKERT-HOFF, B. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividade**. Campinas: Ed. da UNICAMP; Chapecó: Argos Ed. Universitária, 2003. p. 269-283.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

_____. **Learning by expanding: ten years after**. 1997. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

_____. A Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e Comunicação: entrevista com Yrjö Engeström. São Paulo. 2013. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, n. 46, p. 715-727. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v17n46/en_18.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A. et al. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 93-124.

_____. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

FIORIN, J. L. A Criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da

Pesquisa Linguística Universitária. **Línguas & Letras**, v. 7, n. 12, p. 11-25, 1º sem. 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/887>>. Acesso em: 17 set. 2016.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GENTNER, D.; ANGGORO F. **Comparison as a Route to Insight**. Riabilitazione Neurocognitiva Quadrimestrale di Scienze del Recupero, pp. 105-112. Centro Studi di Riabilitazione Neurocognitiva. Vicenza, Italy, 2015. Disponível em: <http://groups.psych.northwestern.edu/gentner/papers/Gentner&Anggoro_2015-Riabilitazione.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GOMES-SANTOS, S. N. Praxeologização do currículo e formação docente: o caso do Curso de Licenciatura em Letras da UFPA. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S.. (Orgs.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012, p. 145-190.

GONÇALVES, C. C. S. A.; GONÇALVES, A. O. Desafios da Educação a Distância: O tutor em foco. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE – I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSSE, 10., 2011, Curitiba/PR. **Anais eletrônicos...** Curitiba/PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4763_2793.pdf>. Acesso em: 7 set. 2016.

GONZÁLEZ-REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

GROTBERG, E. H. Introdução: Novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A. et al. (Orgs.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-38.

JUNQUEIRA, M. de F. P.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus-tratos à criança. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, n. 1, p. 227-235, jan./fev.2003. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6501/6501_7.PDF>. Acesso em: 4 out. 2015.

KADER, C. C.C. **Um estudo dos fatores de atribuição em textos acadêmicos de Letras e Psicologia à Luz da Teoria Holística da Atividade e da Linguística de Corpus**. 2014. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción**.

Barcelona: Alertes, 1988.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LACAN, J. **O seminário**: Livro 17: O avesso da psicanálise (1969-1970). Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

LUHMANN, N. **Sociologia do Direito**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985b.

_____. **Sociedad y sistema**: la ambición de la teoría. Barcelona: Paidós, 1990.

_____. **Complejidad y modernidad**: de la unidad a la diferencia. Madrid: Trotta, 1998.

_____. **Risk**: a Sociological Theory. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction, 2005.

_____. **Introdução à teoria dos sistemas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MATURANA, H.; VARELLA, F. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese, a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELILLO, A.; ESTAMATTI, M.; CUESTAS, A. Alguns fundamentos psicológicos do conceito de resiliência. In: MELILLO, A. et al. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 69-72.

MOTTA, V. R. A. **Noticing e consciouness-raising na Aquisição de Escrita em Língua Materna**. 2009. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

MUGNOL, Marcio. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2738&dd99=view&dd98=pb>>
Acesso em: 7 set. 2016.

NASCIMENTO, E. P. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Ed. Universidade Federal da Paraíba, 2009.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

OJEDA, E. N. S. Uma concepção latino-americana: a resiliência comunitária. In: MELILLO, A. et al. (Orgs.). **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 47-57.

PACTO Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5>. Acesso em: 2 nov. 2015.

PAIVA, V. L. M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 345-363.

PELEIAS, I. R.; MENDONÇA. J. F.; V. G. S.; FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. **Avaliação**, v. 16, n. 3, p. 499-532, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a02.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

PEREZ-SERRANO, M. G. **Investigación-acción**: aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson, 1990.

PFEIFFER, C. C. Educação a distância, mídia e reciclagem. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Produção e circulação do conhecimento: política, ciência, divulgação**. V. 2. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 31-42.

PICADO, L. Ser Professor: do mal-estar para o bem-estar docente. **Psicologia.com**: O portal dos psicólogos. 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2015.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRETI, D. (Org.) **Estudos de Língua Falada**: variações e confrontos. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

RICHTER, M. G. Rumo a uma concepção holística de formação docente. **Expressão**: Revista do Centro de Artes e Letras, v. 1, n. 1, p. 1-21, jan/jun, 2004. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/01_05/Marcos.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Por um modelo holístico de formação docente. **Linguagem e cidadania**. n. 13, p.1-22, jan/jun. 2005. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/01_05/Marcos.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2012.

_____; GARCIA, J. R. C. A profissionalização do professor: condição necessária respeitável. **Linguagens e Cidadania**, n. 1, 2006. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C_1S_06/Jaci_MarcosL&C_06.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2013.

_____. **Aquisição, representação e atividade**. Santa Maria: UFSM/PPGL Editores, 2008.

_____. Saberes didáticos: em favor do ensino ou da aprendizagem? In: ENCONTRO DO CELSUL, 9., 2010a, Palhoça, SC. **Anais eletrônicos...** Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. p. 1-11. Disponível em: <[HTTP://www.celsul.org.br/encontros09/artigosqmarcos%20richter.pdf](http://www.celsul.org.br/encontros09/artigosqmarcos%20richter.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2010.

_____. Profissionalização docente segundo a teoria holística da atividade: estudo empregando software de mapeamento semântico. In: ALBUQUERQUE, R.; MOTTA, V. A. (Orgs.). **Linguagem e interação: o ensino em pauta**. São Paulo: Pedro e João, 2011. p. 109-140.

_____; GARCIA, JR. Papel Social e Emancipação: discutindo as Bases da Profissão Docente. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, n. 14/1, p. 523-550, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8436/9274>>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____; FLAIN, A. Docência em Letras, conflito e resiliência. CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 3., 2015, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo, 2015. 1 CD-ROM.

_____. Diálogos com Felipe Freitag: entrevista com o criador da Teoria Holística da Atividade, Marcos Gustavo Richter. In: FÓRUM DE ESTUDOS INTERACIONISTAS: TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE, 2015, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2015.

RODRIGUES, L. P.; NEVES, F. M. **Niklas Luhmann: a sociedade como sistema**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012.

ROSA, L. C. G. **A alopoiese no contexto do Estado de Direito: a opressão estatal e a reação do cidadão**. Âmbito Jurídico. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6744>. Acesso em: 20 out. 2015.

ROMANOWSKI, J. P. **A Formação e Profissionalização Docente**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibepe, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2016.

SEBEOK, T. A.; UMIKER-SEBEOK, J. Você conhece meu método: uma justaposição de Charles S. Peirce e Sherlock Holmes. In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. (Orgs.). **O Signo de Três**. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 14-58.

SILVA, A. **A expressão da futuridade no português falado**. Araraquara: UNESP,

FLC/Laboratório Editorial, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002a.

SILVESTRE, M. A. Práticas de Estágio no Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP/GUARULHOS. In: ANDRÉ. M. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 147-164.

STEINHILBER, J. **“O profissional de Educação Física existe?”** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M; DORNELLES. J. O Mal-Estar na Docência: Causas e Consequências. p. 1-13, jun. 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Formacao_De_Professores/Trabalho/06_20_08_O_MAL-ESTAR_NA_DOCENCIA_CAUSAS_E_CONSEQUENCIAS.pdf>. Acesso em: 5 out. 2015.

TABOADA, N. G.; LEGAL, E. J.; MACHADO, N. Resiliência: em busca de um conceito. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 16, n. 3, p. 104-113,dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000300012>. Acesso em: 15 set. 2016.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-193, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TICKS, L. K. A identificação desvelada na análise do discurso de professores em formação inicial. **Linguagens & Cidadania**, n. 13, p. 1-16, jan-jul. 2005. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/01_05/Luciane.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

TRINDADE, A. **Para entender Luhmann e o direito autopoietico**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

TRUZZI, M. Sherlock Holmes: Psicólogo social aplicado. In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. (Orgs.). **O Signo de Três**. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 59-88.

VASCONCELOS, M. L. M. C. A Educação Linguística e a Formação de Professores. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 38, p. 205-215, 2009. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/38/cotidiano1.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO A – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE LÍNGUA FALADA

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos.	()	do nível de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre).	/	e comé/e reinicia
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r).	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem... éh :: ... dinheiro
Silabação.	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco...Central... certo?
Qualquer pausa.	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.	-- --	... a demanda de moeda -- -- vamos dar essa notação -- -- -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes.	[Ligando as linhas	A. na casa da sua irmã [B. sexta-feira? A. fizeram LÁ... [B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem ...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião... “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRReira entre nós”...

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 388 EF e 331 D2

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.).
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por *está*: tá? Você *está* brava?)

3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o cancelamento da frase.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: ::: ... (alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Fonte:

PRETI, D. (Org.) **Estudos de Língua Falada. Variações e confrontos.** São Paulo: Humanitas /FFLCH/USP, 1998.

APÊNDICE A – Questionário 1

- 1- O que significa para ti ser professora, (de forma geral, importância, atribuições, direitos, deveres, reconhecimento profissional)?
- 2- O que pensas a respeito do ensino a distância, como meio de formação de professores?
- 3- Em que aspectos, atuar no ensino a distância tem o mesmo significado que no ensino presencial? O professor é valorizado da mesma forma?
- 4- Percebes alguma diferença na concepção das pessoas (sociedade, pais, governo) em relação a esses dois contextos e a valorização do profissional?
- 5- Considerando a tua experiência como professora no ensino a distância e presencial, como percebes a importância do professor para os alunos? (importância, consideração, respeito, admiração, obediência, exemplo...)
- 6- E o papel da tecnologia nos dois contextos? Como é o uso, condições de trabalho, acessibilidade, etc.?

APÊNDICE B – Questionário 2

- Para responder as questões 1 e 2, considerem o fragmento e as perguntas que seguem.

“Os professores que serão graduados na EAD, usam e são cobrados para utilizar com eficiência os mais variados instrumentos tecnológicos, no entanto sabemos que na realidade em que provavelmente vão atuar, (ensino básico da escola pública), muito pouco desses meios poderão ser efetivamente usados. Há uma fragmentação neste aspecto da formação profissional”.

- Tinhas pensado sobre isso?
- Te causa preocupação, desconforto, desânimo, indiferença o fato de como profissional, estar investindo tempo, trabalho em proporcionar um conhecimento que provavelmente será muito pouco aplicado?
- Ou entendes que isso faz parte do contexto e não há como mudar isso?
- Conviver com essas discrepâncias faz parte do papel de professor, que deve se adaptar a cada contexto em que atua?
- Pode ser que tenhas outra opinião. Qual?

Questões:

- 1- Que pensas sobre isso? Estamos investindo em conhecimento realmente significativo para os futuros professores?
- 2- Como te sentes em relação a isso?

APÊNDICE C – GRUPO OPERATIVO– ENCONTRO 1

1- Entrevista com questões norteadoras para as discussões no primeiro encontro via Skype.

1- Considerando o papel e as atribuições do professor no ensino presencial e distância. Percebem diferenças e semelhanças? Em que aspectos?

2- Em relação aos meios e recursos(instrumentos para a efetivar o aspecto pedagógico). Expliquem como é trabalhar em dois contextos diferentes e quais sentimentos evocam essa situação.

3- No ensino a distância vocês estão formando profissionais, na sua maioria, para atuar no ensino básico presencial. Há a preocupação de prepará-los para essa realidade, nos programas das disciplinas que desenvolvem ou nos cursos de formação?

4- Especificamente em relação ao uso de tecnologias, há coerência entre o que é exigido dos graduandos do curso a distância na sua formação e a futura prática de ensino nas escolas?

5- Em relação as atribuições de professoras, acham que há um papel definido, que dá segurança na forma de atuar? Quem dá respaldo em caso de problemas, como por exemplo, no relacionamento com alunos ou pais?

APÊNDICE D – GRUPO OPERATIVO – ENCONTRO 2

2- Entrevista com questões norteadoras para as discussões no segundo encontro via Skype.

1- Vocês acreditam que a formação que recebem os alunos de letras na graduação para ser professor de Língua Espanhola prepara adequadamente e dá segurança para exercer a profissão de professor em todos os aspectos necessários, como por exemplo: proficiência em língua espanhola, nas quatro habilidades, conhecimento das teorias de ensino de língua estrangeira e conhecimentos didáticos e pedagógicos para preparar e administrar as aulas de língua espanhola? Se não, em que aspectos parece que não há formação necessária?

3- Acha que uma formação precária pode influir na autoestima e na segurança do professor como profissional? Como te sentes em relação a isso?

4- É possível que as lacunas na formação leve os professores a aceitar determinadas situações como baixos salários, falta de valorização e de infraestrutura adequada de trabalho?

5- Como vocês percebem a formação continuada e a relação professores da academia e professores do mercado?

6- Porque acham que os professores ainda não são uma classe organizada que tem seus direitos e deveres garantidos por lei, assim como outras profissões, por exemplo, advogados, médicos, fisioterapeutas, nutricionistas, professores de educação física?

7- Na opinião de vocês, o que falta para que os professores se sintam motivados e seguros como profissionais competentes, merecedores de um bom salário, de reconhecimento profissional e social e lutem por isso?

APÊNDICE E – GRUPOS FOCAIS – ENCONTRO 1

Temas norteadores da técnica de grupos focais

1- Primeiro encontro:

- Profissões regulamentadas/não regulamentadas – Sistemas alopoiéticos/autopoiéticos.
- Discursos endógenos/exógenos.
- Fragmentação profissional. (Refletir sobre o seu papel , os motivos pelos quais aceita realizar atividades que não suas atribuições)
- Formação continuada. (quem decide como de ser a formação continuada, a participação do professor a respeito da própria formação e como a escola trata a formação continuada).
- Interferência de discursos externos. (como a mídia, outros profissionais, pais e a sociedade de forma geral, ditam o comportamento esperado do professor).

APÊNDICE F – GRUPOS FOCAIS – ENCONTRO 2

Temas norteadores da técnica de grupos focais

2- Segundo encontro:

Os conflitos relacionados a :

- Recursos tecnológicos no ensino presencial e a distância.
- Apoio institucional no ensino presencial e a distância.
- Formação profissional no ensino presencial e a distância.
- Professores da academia e professores do mercado.
- Autonomia do professor

APÊNDICE G – GRUPOS FOCAIS – ENCONTRO 3

Temas norteadores da técnica de grupos focais

3- Terceiro encontro:

Atitudes de resiliência

- A forma como convive com os problemas que enfrenta no cotidiano de trabalho.
- Postura e ações que desenvolve em relação a esses problemas.
- Concepções a respeito de acreditar que pode mudar a situação ou em que medida deve se adaptar a ela.
- Amparo e apoio do seu grupo para resolver os problemas.