

A ATIVIDADE DOCENTE NA INTERFACE ENTRE A ERGOLOGIA E A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Jocélia da Silva Gurgel Freire

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Jocelia.silva@ifrn.edu.br

Resumo: O nosso interesse neste trabalho consiste em tecer algumas considerações acerca de aspectos que são constitutivos da atividade do professor no ensino profissional e tecnológico – EPT do IFRN, a partir da interface entre a ergologia e a perspectiva dialógica da linguagem. Em meio a toda diversidade de vozes, discursos, normas e prescrições a qual o docente da EPT está submetido, ele é, constantemente, convocado a realizar escolhas, a assumir posições, renormalizar as normas prescritas e, ao fazê-lo, o professor realiza um ato dialógico e responsável, mostrando que não apenas executa em sala o que lhe é prescrito, mas que reconhece a sua individualidade, a de seus alunos e a particularidade do contexto em que age. Tomaremos como pressupostos teórico-metodológicos a abordagem ergológica que tem o filósofo Yves Schwartz (1996, 1998, 2006) como representante. Da ergologia, destacamos a abordagem acerca dos saberes, valores e competências mobilizados no processo de renormalização que toda realização de atividade exige, em nosso caso, a atividade docente. Além dessa abordagem, recorreremos ainda aos conceitos de dialogismo e ato em Bakhtin (1997), pois partiremos da dimensão dialógica que constitui o ambiente de trabalho desses profissionais, como também, na compreensão de docência como um ato responsável.

Palavras-chave: Docente, Atividade, Ergologia, Dialogismo, Ato responsável.

INTRODUÇÃO

Pensar a atividade docente no contexto da sociedade atual, é pensar num sujeito que atua em meio a um amplo processo de construção de conhecimento. Isso nos leva a identificar que a missão desse sujeito, torna-se ainda mais desafiadora, pois cabe a esse profissional a tarefa de avaliar e reavaliar seu fazer constantemente, como também, refletir acerca do que lhe é apresentado como normas a serem seguidas, as quais são impostas seja pelo currículo de base nacional, pela escola, pela família, entre outros.

Em meio a esse universo dinâmico no qual transitam vozes e discursos diversos, cabe ao professor assumir sua prática como um ato dialógico e responsável, mostrando que não apenas executa em sala o que lhe é prescrito, mas que reconhece a sua individualidade, a de seus alunos e a particularidade do contexto em que age.

Se considerarmos o contexto de docência no ensino profissional essa complexidade intensifica-se. Isso devido a vários fatores, podemos destacar aqui o fato de o ensino profissional ter passado nos últimos anos por profundas transformações. No caso dos Institutos Federais de Educação, temos da Escola de Aprendizizes Artífices, instituídas em 1909, cujo objetivo encontrava-se restrito apenas a qualificação da mão de obra a Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) cuja missão consiste na formação integral do aluno. Além disso, esses institutos passaram a oferecer formação inicial e continuada ou de qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Além disso, agregando o ensino, pesquisa e extensão a todos esses níveis.

Diante de todo esse novo contexto, para se atender às novas necessidades e demandas, os Institutos passam a contratação de profissionais para atuar como docentes em todas essas esferas do ensino. Exige-se um quadro docente diversificado, composto por profissionais docentes licenciados e docentes bacharéis e/ou tecnólogos. Esses profissionais passam a atuar em todos os níveis de ensino ofertados pela instituição, como também são convocados a desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sendo assim, temos uma realidade de trabalho com muitas especificidades, pois nos deparamos com docentes graduados (bacharéis e/ou tecnólogos) egressos de áreas técnicas, mas sem formação para atuar no magistério, e por licenciados que, embora tenham formação para atuar no magistério, não sabem ao certo como articular as relações entre o mundo do trabalho e a educação profissional.

Em meio a toda essa realidade institucional, desperta-nos o interesse tecer algumas considerações acerca de aspectos que são constitutivos da atividade do professor no ensino profissional e tecnológico – EPT do IFRN (ambiente de atuação da pesquisadora), a partir da interface entre a ergologia e a perspectiva dialógica da linguagem.

Acreditamos que observar esses aspectos torna-se uma tarefa relevante para compreendermos melhor o nosso próprio fazer enquanto profissionais de ensino, e ao (re)descobrir essa realidade, oferecermos possibilidades de agir sobre ela, transformando-a, aprimorando-a. Por isso, ser “preciso compreender para poder transformar”, “se quisermos [...] compreender como se aumenta ou diminui o raio de ação de sujeitos, o seu desenvolvimento e seus impecilhos” (CLOT e FAIT, 2000, p. 4). Além disso, observam Clot e Fanta (2000, p. 8), “as transformações mais duráveis só podem ser levadas a efeito pelos próprios coletivos”. Daí a observarem que a análise do trabalho se constitui num instrumento

importante para auxiliá-los a “redescobrirem o poder de agir sobre o seu meio” (CLOT e FAIT, 2000, p. 8).

Tomaremos como pressupostos teórico-metodológicos a abordagem ergológica que compreende o trabalho a partir do conceito de atividade o qual comporta toda uma dinamicidade e complexidade, exigindo, do trabalhador (professor), a mobilização constante de saberes, valores, competências, no processo de renormalização que toda realização de atividade exige. Essa perspectiva ergológica tem como principal representante o filósofo Yves Schwartz (1996, 1998, 2006), e “se inscreve na tradição ergonômica francesa, está ainda pouco desenvolvida no meio da educação, mesmo na França, e não tem equivalente em outros países” (Amigues, 2002:1, apud, SOUZA-E-SILVA, 2003, p.340).

Além dessa abordagem, recorreremos ainda aos conceitos de dialogismo e ato em Bakhtin (1997), pois partiremos da dimensão dialógica que constitui o ambiente de trabalho desses profissionais, como também, na compreensão de docência como um ato responsável. Compreendemos o processo dialógico como constitutivo de toda atividade, e, por meio desse processo de interação, o sujeito vai se constituindo. Nessa abordagem dialógica, o conhecimento advém desse encontro com o *outro*.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O trabalho a partir da perspectiva ergológica: reflexões sobre a docência

Encontramos, na perspectiva ergológica do trabalho, uma abordagem que condiz com o contexto que propomo-nos a analisar. Para ergologia o trabalho é considerado como uma atividade que, por envolver um ser humano, sujeito da ação, não pode ser considerada como uma simples execução de tarefas, mas sim como uma atividade complexa e dinâmica, que envolve a singularidade desse sujeito, pois “todo sujeito, todo grupo humano de trabalho é centro de vida, uma tentativa de apropriação do meio, e sua vida no trabalho não é uma cerca separada de sua ambição de vida global” (SCHWARTZ, 2011, p. 30). Isso implica em afirmar que sempre haverá um certo distanciamento entre a atividade prescrita e a real, pois

Toda forma de atividade em qualquer circunstância requer sempre variáveis para serem geridas, em situações históricas sempre em parte singulares, portanto escolhas a serem feitas, arbitragens – às vezes quase inconscientes – portanto, o que eu chamo de “usos de si”, “usos dramáticos de si”.(SCHWARTZ, 1996, p.151)

No caso da realidade de trabalho em análise nessa pesquisa, temos um ambiente de trabalho marcado pela complexidade de atividades e pela por uma dinâmica que é característica de uma instituição como o IFRN que apresenta uma diversidade de ofertas de vagas, desde cursos regulares a cursos de curta duração como os de Formação Inicial e Continuada – FIC. Em meio a esse contexto, ainda temos a realidade do profissional docente passa a desenvolver seu trabalho nesse contexto novo, com alguns critérios que não são tão claros para ele: os profissionais das áreas técnicas são convocados à atividade do ensino, enquanto que os docentes da área do ensino básico, são convocados a relacionar sua prática à formação técnica do aluno; e em ambos os casos, exige-se atuar em níveis de ensino diversos e em dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

Toda essa organização institucional característica dos Institutos Federais requer uma diversidade de documentos, normativas, orientações que objetivam prescrever o trabalho a ser realizado. No entanto, concordamos com o que a perspectiva ergológica afirma acerca da atividade de trabalho ser “sempre um lugar, mais ou menos infinitesimalmente, de reapreciação, de julgamento sobre os procedimentos”, e isso torna evidente que sempre se

engajam reconfigurações de maneiras de fazer, dos laços coletivos mais ou menos intensos, das aprendizagens, das redes de transmissão de saber fazer, dos valores de uso de si, da saúde no trabalho e, finalmente, reinterrogam –construindo ou desconstruindo- o que significa viver em conjunto. (SCHWARTZ, 2011, p. 33)

Sendo assim, concordamos que o docente em sua atividade de trabalho, a todo momento, é convocado às renormalizações que são, conforme Schwartz (2011, p. 34)

as múltiplas gestões de variabilidades, de furos das normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que toda situação de trabalho requeira, sem, no entanto, jamais antecipar o que elas serão, na medida em que essas renormalizações são portadas por seres e grupos humanos sempre singulares, em situação de trabalho, elas mesmas, também sempre singulares.

Isso leva esses profissionais a fazer “*uso de si*”-“este *si* é também um corpo. Não é uma situação de trabalho que não comprometa esta obscura entidade, entre o biológico, o psíquico e o histórico”(SCHWARTZ, 1996, p.151) - e desenvolver novas relações de trabalho com seus pares. Nessas relações que vão se desenvolvendo a partir das práticas de linguagem que são travadas no contexto de trabalho desses docentes, eles vão se resignificando. Em meio a todo esse universo, o professor é convocado a planejar, lecionar, pesquisar, enfim, “essas tarefas condensadas em verbos abstratos podem corresponder a modos diversos de lhes dar conteúdos” (SCHWARTZ, 1998, p.03). Em meio à necessidade emergente de saberes, normas, prescrições, demandadas pelos contextos de trabalho na esfera do coletivo,

temos o despontar do individual, à medida que cada professor fará *uso das dramáticas si* que consiste, conforme nas “arbitragens, ponderações, critérios, portanto também engajamento” (SCHWARTZ, 1996, p. 152) de modo particular para realização da atividade em questão, pois, cada “realidade industriosa e histórico-social suscita e requer, por parte dos protagonistas, *usos de si* em parte comuns, em parte diferentes” (p.03).

um exigente "uso de si por si", um reajustamento indefinido, uma vigilância sensorial, relacional e intelectual que não tem mais outro termo a não ser a própria história; essa história, que remodifica as normas, as regras e os procedimentos, aprofunda os saberes e oferece de volta indivíduos sempre ressingulariza dos pela vida.(SCHWARTZ, 1998, p. 09)

Acerca desse aspecto, especificamente para o trabalho docente, Amigues vem reforçar que,

o trabalho do professor consiste, a partir das prescrições que lhe são feitas, em organizar as condições de estudo dos alunos. No âmbito de uma organização escolar, esse trabalho é objeto de uma reelaboração constante por parte dos professores, segundo as tarefas que lhes são prescritas e as que eles prescrevem aos alunos levando em conta o seu nível de escolaridade, o contexto sócio-econômico em que estão inseridos etc.(AMIGUES, 2002:1, *apud*, SOUZA-E-SILVA, 2003, p.340)

Diante dessa Institucionalidade do IFRN, são apresentados o conjunto muito vasto de documentos (normas antecedentes), orientações, normativas, organizações didáticas, Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs), planejamentos, além dessas normas, ainda nos deparamos com as de nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que atuam como prescrições de caráter generalizante.

Conforme Schwartz (2007), as normas são necessárias para organização da vida em sociedade, pois apresentam as possíveis regularidades que as formas organizadas de trabalho, em sua coletividade, fazem surgir. Contudo, as renormalizações emergem a cada nova tarefa a ser desenvolvida, cabendo assim ao sujeito trabalhador administrar e negociar entre as normalizações e renormalizações, e, para isso, esse trabalhador faz uso de suas experiências subjetivas (*uso de si*) que são construídas ao longo de sua vida e a partir da relação com o outro. Para Schwartz (1998, p.06), essas ressingularizações consistem em marcar

de modo permanente todos os elementos da atividade. E ser competente, num sentido muito diferente do primeiro ingrediente, equivale a ter-se "imbuído", num grau mais ou menos forte, dessa historicidade que a dimensão conceitual, pelo menos num primeiro tempo, ignora. "Saber", "saber-fazer", "conhecimento"? Essas

distinções não nos parecem, aqui, muito relevantes. Mais pertinente nos parece ser a capacidade para tomar decisões, para arbitrar, levando essas "conjunturas" em conta.

Contudo, o professor, em meio a cada aula teórica em sala de aula, ou prática em laboratórios que realiza; a cada visita técnica ou evento que participa é convocado a administrar as singularidades que aquela atividade exige, em outras palavras, “dizemos que não existe situação de trabalho que não convoque *dramatiques do uso de si*, as quais inserem-se em horizontes de uso nos quais cada um avalia a trajetória e o produto, ao mesmo tempo individual e social, do que é levado a fazer” (SCHWARTZ, 1998, p.03). Sobre essa mobilização docente, Souza-e-Silva afirma que

Entre as prescrições e as realizações em sala de aula, os coletivos dos professores exercem, mais frequentemente do que se pensa, um papel decisivo que pode variar segundo seu caráter mais ou menos estruturado, oficial ou officioso, permanente ou ocasional. Cruzamento entre o prescrito e o realizado, os coletivos do trabalho constituem também o suporte a investimentos subjetivos constantes para responder àquilo que as prescrições não dizem e para fazer o melhor em uma zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto mais ele for sustentando por um coletivo de trabalho. (SOUZA-E-SILVA, 2003, p.343-344)

2.2 A relação entre linguagem e trabalho no fazer docente

Quando objetivamos discutir o fazer docente, na atualidade, devemos ter em mente que o professor se constitui como um sujeito que atua em meio a um contexto de tensões políticas, sociais e ideológicas. Nesse universo de tensão, muitas vezes ecoam, ora vozes das normas e parâmetros, ora da organização didática da escola, ora dos colegas docentes, entre outros discursos que também se cruzam.

Diante disso, cabe a figura docente, a responsabilidade de refletir sobre como agir pedagogicamente, como lidar com todas essas prescrições/vozes e realizar o seu fazer de modo ético e responsável. Diante desse questionamento, nos deparamos com as reflexões filosóficas e os conceitos discutidos por filósofos como Bakhtin (1997). Conceitos como dialogicidade, sujeito, ato ético e responsável, encontram-se na base da compreensão de toda e qualquer prática profissional, inclusive e especialmente, na atividade docente. A perspectiva teórica bakhtiniana, considera a linguagem um fenômeno social, promovido pela interação verbal, realizada por meio de enunciações (BAKHTIN, 1997). Essa perspectiva Bakhtiniana

traz o sentido como resultado de um processo histórico-cultural e não apenas como determinado pelo contexto verbal imediato. Portanto, o sentido é construído a partir do diálogo estabelecido entre os sujeitos nas interações verbais que travam no seu meio social, o “sentido nasce do encontro entre dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente”. (BAKHTIN, 1997, p. 20)

É em meio a esse diálogo que o sujeito professor vai travando em seu ambiente de trabalho que ele vai desenvolver o seu fazer docente, suas escolhas e ações partem de suas experiências, aprendizados, vivências e valores. Sendo assim, percebemos a presença de muitos “outros” no agir do docente, com esse outro ora concorda, ora discorda, ora questiona, e assim vai se constituindo e reconstituindo. Isso se deve ao fato de o sujeito não existir sem “uma atitude responsiva”, pois ele não é “senhor de si”, tampouco é determinado pelo meio. Conforme destaca Bakhtin(1997), ele vive no entremeio de suas escolhas sempre valorativas – responsivas/comprometidas – e das diversas vozes e avaliações sociais, as quais emergem no âmago de ele não suas projeções discursivas.

Esse processo, gera uma certa versatilidade de identidade que está atrelada a diversidade de práticas discursivas. Mas, se essa constante relação com o outro, determina a construção de uma identidade fluída, ela também é responsável pela materialização da subjetividade, que só é possível mediante uma relação de alteridade, pois minha atitude responsiva dá-se mediante o outro.

Percebemos assim, que nesse processo de construção do ensinar/aprender, a linguagem é, pois, “elemento essencial na construção da ação e da significação, na afirmação das identidades profissionais, no planejamento, na coordenação, na negociação e também na tomada de decisões” (FAÏTA, 2002, p. 47). Isso nos leva ao entendimento de que para compreender como se realiza a atividade docente, devemos investigar a dimensão linguageira dessa atividade, pois apenas ela nos fornece

o terreno e os meios de desdobrar essa realidade bastante densa, para se ter acesso à sobrecarga de valor manifesta que, segundo Bakhtin, todo locutor aplica às formas linguageiras dirigidas a outro em qualquer situação. Postulamos que a “consistência” do real e o tratamento que os parceiros da pesquisa lhe dão se encontra em estado latente no modo como os sujeitos constroem a relação daquilo que eles dizem com aquilo que eles fazem, daquilo que eles fizeram com o que vão fazer. Se a orientação dos enunciados em direção a seus destinatários predetermina sua forma e natureza, ao contrário, ela pode nos esclarecer sobre as relações em jogo e seus determinantes (FAÏTA, 2005, p. 120)

Nessa dinâmica consiste o dialogismo bakhtiniano(1997): conhecemos o sujeito a partir do discurso que ele produz, na mesma medida em que esse sujeito vai se construindo dentro da sociedade, na presença de elementos históricos, sociais e outros, que fazem parte de um contexto complexo interativo. Na medida em que enuncia, o indivíduo faz ecoar as multiplicidades de vozes que são constitutivas desse enunciado o qual sempre estará envolvido em uma cadeira enunciativa.

Ouvir o sujeito profissional se constitui como uma tarefa fundamental para compreensão da atividade, “colocamo-nos tanto quanto possível do ponto de vista daquele que trabalha. Nós nos centramos sobre a relação que a pessoa estabelece com o meio no qual ela está engajada” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 297).

Portanto, para refletirmos sobre o fazer docente, não podemos fazê-lo recorrendo a categorias generalizantes de uma consciência teórica indiferente, mas nas categorias da comunicação real, do ato ético, nas categorias de uma experiência participativa da unicidade do mundo real (BAJTIN, 1997).Ao assumir-se responsável pelo seu ato, o sujeito docente passa a confrontar posicionamentos e valores e questiona o pensamento teórico que se pretende verdade universal. Essa tomada de atitude, condiz com o que Bakhtin (1997) postula

a razão teórica não é senão um momento da razão prática, ou seja, da razão que vem da orientação moral de um sujeito no acontecimento singular do ser. Este ser não pode se definir em categorias de uma consciência teórica indiferente, uma vez que se determina mediante as categorias da comunicação real, ou seja, de um ato ético, nas categorias de uma vivência eficientemente participativa da singularidade concreta do mundo. (BAJTIN, 1997, p. 20)

O docente ao compreender sua prática dentro dessa perspectiva do ato responsável, assume a missão de agir de maneira responsável e responsável, refletindo e questionando acerca das normas e prescrições (determinadas ora pela escola, seja pelos parâmetros curriculares nacionais) que são tomadas como verdades absolutas. A tomada do ato responsável leva esse sujeito a considerar

O fato de que eu, do meu lugar único no ser, ainda que tão somente veja e conheça ao outro, pense nele e não o esqueça, o fato de que para mim ele exista – é a única coisa que posso fazer por ele no momento dado de todo o ser, e representa uma ação que completa sua existência, absolutamente proveitosa e nova, e possível tão somente para mim –. Esta ação produtiva e singular é justamente o momento do seu dever ser. O dever-ser é, pela primeira vez possível alí onde existe o reconhecimento do fato existencial de uma personalidade singular, desde seu interior, de onde este fato chega a ser um centro de responsabilidade, alí de onde eu admito minha responsabilidade como minha singularidade e meu ser (BAJTIN, 1997, p. 49).

A atitude responsiva ativa, por parte do sujeito, nunca se constitui neutra, ela sempre envolverá a singularidade desse sujeito, como também o processo de compreensão que se dá mediante a relação como o outro (sujeitos e discursos), no entanto, esse ato de compreensão é realizado por esse sujeito situado e único, atribuindo assim a ele a responsabilidade por aquele ato. Quanto à expressão desse ato, “requer-se toda a plenitude da palavra: a unidade de seu aspecto de conteúdo semântico (palavra como conceito), de seu lado expressivo e ilustrativo (palavra como imagem), assim como a entonação emocional e volitiva” (BAJTIN, 1997, p. 39).

Quando falamos de ato, Bakhtin (1997, p.13) vai destacar que existe

uma cisão radical entre o conteúdo-sentido de um ato dado (isto é, seu *noema*) e a realidade histórica de seu ser, vale dizer, a real realização-experimentação única desse ato. O dado ato, contudo, é uma realidade atual (isto é, participa no evento único do Ser) apenas como um todo individualizado: apenas o todo desse ato é um participante real, vivo, no evento em processo do Ser.

Destacamos dois planos de atos a saber, o dos atos concretos, irrepitíveis (mundo da vida), e o dos atos repetíveis (mundo da cultura), ou seja, do que há de comum. Acerca desses dois planos de atos, Bakhtin (1997, p. 13) ressalta que

da separação entre o conteúdo de um ato e sua realização-experimentação única é que nós nos encontramos divididos entre dois mundos não comunicantes e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura (no qual os atos de nossa atividade são objetivados) e o mundo da vida (no qual nós realmente, criamos, conhecemos, vivemos nossas vidas e morremos - isto é, o mundo no qual os atos de nossa atividade são realmente realizados uma vez e uma única vez).

Se pensarmos nesses dois planos de atos, relacionando-os ao contexto educacional e ao sujeito docente, podemos considerar que no plano das generalizações, temos as teorias que apresentam regularidades, através de reflexões e sugestões sobre o fazer docente, orientam sobre o que devemos ou podemos desenvolver na prática pedagógica; outro exemplo desse plano das generalizações, encontramos nos PCNs que apresentam uma proposta de regularidade curricular. No entanto, no plano da realização concreta do ato, no aqui e agora, o ato singulariza-se, ganha sua especificidade, ou seja, ao colocar em prática uma teoria e/ou um conteúdo proposto na ementa da sua disciplina, o docente o faz de modo único, singular, irrepitível. Isso se dá, por ser o irrepitível e o singular, marcas características de cada ato. Portanto, a compreensão do ato dar-se-á a partir do mundo vivido, mediante as singularidades, crenças, escolhas que emanam de cada sujeito.

Diante dessas considerações, detectamos que, para compreender as particularidades/singularidades imbricadas no trabalho docente do ensino profissional realizado dentro de nossas instituições, devemos voltar a nossa atenção para o sujeito docente em situação de trabalho que se manifesta na linguagem. Entendemos que por vias linguísticas, desvelamos o repetível no irrepetível na atividade do trabalho docente; somente por meio dessa perspectiva dialógico-discursiva observamos o compartilhar de saberes, experiências, emoções, valores que se manifestam na unicidade do trabalho desenvolvido por esse sujeito. Acerca dessa atenção que devemos dar ao sujeito profissional, Faïta (2002) ressalta que

Para apreender as diversas competências implicadas nessa relação dicotômica – *trabalho prescrito e trabalho real* – faz-se necessário lançar um olhar sobre o *sujeito* desse trabalho, para compreender a forma como ele pensa, planeja, executa e administra suas tarefas. É na ação do trabalho intermediada pela ação da linguagem no e sobre o trabalho que a importância qualitativa do papel das práticas languageiras, outrora reduzido a um mero “suporte das comunicações finalizadas, orientadas para a apropriação das técnicas, para a compreensão das instruções e para a execução de tarefas” passa a ser considerado essencial “na construção da ação e da significação, na afirmação das identidades profissionais, no planejamento, na coordenação, na negociação das atividades e das tomadas de decisão”, na exploração de suas formas orais e escritas e na descrição de seus efeitos. (FAÏTA, 2002, p. 46-47)

Podemos, então, destacar o papel fundamental que a linguagem exerce na constituição do indivíduo. Em todas as esferas da atividade humana, ela encontra-se na base de sua constituição, inclusive, nas esferas do trabalho, espaço onde esse indivíduo passa boa parte de sua vida, e no qual interage com outros por meio da linguagem, possibilitando trocas de experiências e aprendizados variados que vão sendo incorporados em bagagem histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas acima nos oportunizaram detectar alguns aspectos envolvidos na atividade laboral dos docentes da EPT. Observamos que os professores mobilizam, constantemente, diversos saberes, valores e normas. Contudo esse docente, através do ato responsável, constantemente é convocado a posicionar-se frente a essa diversidade de vozes e discursos constitutiva desses saberes, valores e normas. Portanto, a todo instante, a cada tomada de posição, o docente avalia e reavalia as particularidades que seu fazer mobiliza. É na interface entre linguagem e trabalho, que conseguimos observar as escolhas/posições assumidas pelo docente, as especificidades em que desenvolve sua atividade docente, sendo portanto, nessa interface em que deve dar-se a reflexão do seu fazer docente.

REFERÊNCIAS

BAJTIN, Mijail M. *Hacia una filosofia del acto ético*. De los autores y otros escritos. Traduzido por Tatiana Bubnova. Rubi (Barcelona): Anthropos, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. Ed. Trad. do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CLOT, Yves, FAÏTA, Daniel, FERNANDEZ, Gabriel, SCHELLER, Livia (2000). *Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité*. Paris/Aix-en-Provence. Documento eletrônico, 8 p.

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

_____. *Análise Dialógica da Atividade Profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

SCHWARTZ, Y. *Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel*. Educação e Sociedade, vol. 19, n. 65 Campinas: 1998.

_____. *Conceituando o trabalho, o visível e o invisível*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.9, supl.1, p.19-45, 2011.

_____. *Trabalho e valor*. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 8(2): 147-158, outubro de 1996.

_____. *Trabalho e uso de si*. Pro-posições – Vol. 1 N°05(32) julho 2000.

SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (org.). *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Trad. Milton Athayde et al. Niterói: Ed. EdUFF, 2007.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. *O ensino como trabalho – o professor como trabalhador*. Cad. Est. Ling., Campinas, (44):339-351, Jan./Jun. 2003.