

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Kátia Diolina Gomes

**Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o
papel do coletivo.**

**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

SÃO PAULO

2016

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Kátia Diolina Gomes

**Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o
papel do coletivo.**

**DOCTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem sob a orientação da Prof^a Dra. Leila Barbara.

SÃO PAULO

2016

Tese defendida e aprovada em: 28_/março_/2016

BANCA EXAMINADORA

FICHA CATALOGRÁFICA

DIOLINA, Kátia. *Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o papel do coletivo*. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo: pp. 238, 2016.

Tese (Doutorado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL

Orientadora: Professora Doutora Leila Barbara

Palavras-chave: trabalho do professor, coletivo de trabalho, trabalho coletivo, desafios, estratégias, instrução ao sócio.

* Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocópias ou eletrônicos.

À força feminina que me inspira e me orienta, particularmente, de três grandes mulheres:

- minha **bisavó Diolina**, eterno exemplo.
- minha mãe amada, **Aparecida das Graças Lara Freire**
- minha querida orientadora **Anna Rachel Machado**



(In memoriam)

Pesquisa contemplada com bolsa integral do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7148672408129102>

Bolsista CAPES no Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) no *Conservatoire des Arts e Métier* (CNAM) – Paris – França. Número do processo: 99999.006469/2014-00 (de 01/10/2014 a 30/06/2015).

Pesquisa aprovada no Comitê de Ética da PUC/SP., conforme Resolução CNS 196/96, em julho de 2013, registro CAAE: 16535613.3.0000.5482.
Disponível em: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/publico/indexPublico.jsf>)

AGRADECIMENTOS

Esta tese é o resultado de um processo de construção conjunta. Minha gratidão é eterna, com todo meu coração deixo aqui meus sinceros agradecimentos:

A Deus pela força nos momentos mais difíceis e as mestras que me guiaram;

Ao meu marido querido e amado;

Aos irmãos que sempre estão comigo: Cristina, Kleber, Keslei e Karen e aos sobrinhos amados, Klara, Kamily, Murilo e Masafumi. A minha cunhada Elizabeth e ao meu cunhado Rafael;

À minha bela família: a Vó Tereza, Tifati, Diego, Wesley, Pedrinho, Rosa, Ronaldo e aos queridos tios e primos;

À Shamballah, um lugar de amigos abençoados: Itajacy, João Carlos, Ceci, Mila, Daniel, Vó Juju, Tia Cris, Icea, e aos sobrinhos queridos: Ariel, Micael, Brenno e Ágatha;

Às amigas pela alegria, pelos conselhos: Lourdes Vasconcellos, Débora Bueno, Mary Possari, Mônica Rebeca, Luciana Massini, Patrícia Passos, Ana Elisa Jacob, Kênia Alves e Márcia Angelo;

Aos amigos de Paris pela generosidade: Maria Inês Campos, Matilde Agnero, Flávio Fontes, Danielle Vargas, Ênio Rodrigues Silva, Fabiana Goulart de Oliveira/Francisco Lima e a princesinha Victoria;

Aos queridos Carla Messias Hardmeyer e Eric Hardmeyer pela presença e pelo carinho de sempre;

Aos amigos, professores e estudantes do *Conservatoire des Arts et Métier*, Yves Clot, Livia Scheller, Yvon Miossec, Amélie Sandoval, Dominique Salaun, Marie Barbou, Rossitza Kaltcheva, entre tantos tão acolhedores;

À Profa. Dra. Luzia Bueno que acreditou em mim desde a graduação, à Profa. Dra. Anna Rachel Machado que se tornou inspiração durante o mestrado e doutorado, à Profa. Dra. Leila Barbara que me conduziu a ser melhor, à Profa. Dra. Katia Kostulski que me acolheu generosa e amigavelmente. Às professoras Célia Maria Macêdo e Macêdo, Otilia Ninin, Lília Abreu-Tardelli, Sandra Madureira, Tony Berber Sardinha, Maria Cecília Magalhães pela disposição e grande atenção;

A todos do LAEL, em especial, a Maria Lucia e a Márcia pela amizade sincera;

Aos órgãos CAPES e CNPq pelo financiamento à pesquisa, tornando-a uma realidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. Histórico da pesquisa: um caminho coconstruído	03
PARTE I - APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS	16
CAPÍTULO I: As relações entre linguagem e o agir humano	17
1.1 A linguagem: conceitos-chave	17
1.2 O papel da linguagem no agir humano	21
1.3 O agir humano representado em textos orais e escritos	24
1.3.1 O quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo	27
a) Elementos contextuais	30
b) O nível organizacional	32
c) O nível enunciativo	38
1.3.2 O quadro teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional	41
As variáveis de campo, de relações e modo	42
As metafunções ideacional, interpessoal e textual	44
1.3.2.1 A metafunção ideacional (processos, participantes e circunstâncias)	45
a) Processos materiais	48
b) Processos relacionais	50
c) Processos mentais	51
d) Processos verbais	52
e) Processos comportamentais	53
f) Processos existenciais	55
g) As circunstâncias	55
CAPÍTULO II: O trabalho entre estilo e coletivo	57
2.1 O trabalho: conceitos fundamentais	57
2.2 O ensino como trabalho e o coletivo	75
2.3 Pesquisa, intervenção, formação e trabalho: polos convergentes	80
PARTE II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
CAPÍTULO III: O contexto de pesquisa	86
3.1 A instituição escolar	86
3.2 Os participantes da pesquisa	88
CAPÍTULO IV: Os procedimentos de coleta, de confiabilidade e de seleção dos dados	92
4.1 Como e o que fizemos	92
4.1.1 Por que o procedimento de Instrução ao Sósia?	94
a) Concepções teórico-metodológicas	94
b) A Instrução nesta pesquisa	99
4.2 Confiabilidade dos dados	104
4.3 O tratamento e seleção dos dados	106
CAPÍTULO V: Os procedimentos de análise	111

5.1 A etapa de análise “macro”	112
5.2 A etapa de análise “micro”	114
5.3 As perguntas, os objetivos e os critérios de análise	115
PARTE III – OS RESULTADOS DAS ANÁLISES	118
CAPÍTULO VI: Análise macro: aspectos extras e intratextuais	120
6.1 Os contextos na representação das condições trabalho	120
6.1.1 O contexto sócio-histórico	120
6.1.2 O contexto físico e sóciosubjetivo	124
6.2 O nível organizacional	127
6.2.1 Plano global dos textos	128
6.2.2 A organização temática e os tipos de discurso	131
CAPÍTULO VII: Análise “micro”: os processos e as situações desafiantes do trabalho	139
7.1 Um amplo olhar: lista de frequência e as inferências possíveis	140
7.2 Os processos verbais “dizer e falar”	144
7.2.1 O processo verbal “dizer”	145
a) A expressão “quer-dizer”	145
b) Outras variações do processo “dizer”	150
7.2.2 O processo verbal “falar” e as situações desafiantes	155
a) A variação “falei” em situação desafiante	158
b) A variação “falou” em situação desafiante	161
c) A variação “falaram” em situação desafiante	166
d) A variação “falam” em situação desafiante	169
7.3 Os processos mentais “achar, pensar, saber e conseguir”	172
7.3.1 O mental “achar”	172
a) A variação “acho” em situação desafiante	175
7.3.2 O processo mental “pensar”	182
a) A variação “pensa” em situação desafiante	185
b) A variação “pensei” em situação desafiante	188
7.3.3 O processo mental “saber”	191
a) A variação “sabe” em situação desafiante	193
b) A variação “sei” em situação desafiante	196
7.4 O processo material “fazer, trabalhar e conseguir”	198
7.4.1 O processo material “fazer”	199
a) A variação “faz” em situação desafiante	201
7.4.2 O processo material “conseguir”	203
a) A variação “não consigo” em situação desafiante	206
CAPÍTULO VIII: O papel do coletivo nos resultados de análise	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS: o coletivo, uma realidade	219
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de discursos	35
Quadro 2: As variáveis do contexto e as metafunções da linguagem	43
Quadro 3: Metafunções e suas relações	44
Quadro 4: Categorias de processos relacionais	50
Quadro 5: Exemplos de verbos que realizam processos em orações comportamentais	54
Quadro 6: Tipos de circunstâncias	55
Quadro 7: Dados de instituições escolares	86
Quadro 8: Características dos professores	89
Quadro 9: Pauta para a discussão em grupo	101
Quadro 10: Atividades desenvolvidas com os professores	101
Quadro 11: Símbolos utilizados para a transcrição	106
Quadro 12: Exemplo de concordâncias	109
Quadro 13: Elementos contextuais	113
Quadro 14: Perguntas de pesquisa	116
Quadro 15: Cabeçalho dos textos transcritos	129
Quadro 16: Plano global dos textos de Discussão – Grupo I (G1)	129
Quadro 17: Plano global dos textos de discussão – Grupo II (G2)	130
Quadro 18: Progressão temática Grupo I (G1)	131
Quadro 19: Progressão temática Grupo II (G2)	134
Quadro 20: Frequência de palavras dos dados	140
Quadro 21: Frequência dos processos verbais, mentais e materiais	143
Quadro 22: O processo falar nos turnos da pesquisadora	155
Quadro 23: O processo falar nos turnos dos professores	156
Quadro 24: A variação “falaram” e os participantes	167
Quadro 25: A variação “falam” e os participantes	169
Quadro 26: Exemplos de uso do processo “achar”	174
Quadro 27: Exemplos de uso do processo “pensar”	184
Quadro 28: Exemplos de uso do processo “saber”	193
Quadro 29: Exemplos de uso do processo “fazer”	200
Quadro 30: Exemplos de uso do processo “conseguir”	204
Quadro 31: Síntese das situações desafiantes	214

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Processos, participantes e circunstâncias	46
Figura 2: Os tipos de processos	48
Figura 3: Elementos da atividade	64
Figura 4: Instâncias do trabalho	71
Figura 5: Elementos da atividade docente e suas relações	77

RESUMO

O objetivo desta tese é identificar como professores de uma escola estadual na grande São Paulo vencem os desafios diários da profissão. Mais especificamente, visa a discutir o papel do coletivo nesse processo, por meio da análise das representações configuradas em textos produzidos pelos educadores. A tese em questão compreende o coletivo como recurso para o desenvolvimento do *métier*, sendo decisivo para a legitimação dos estilos individuais e das transformações das regras, bem como na ajuda mútua dentre as diferentes situações que desafiam o professor (CLOT, 2010).

Trata-se, então, de analisar as representações da atividade de trabalho, conforme configuradas em textos produzidos pela pesquisadora e por oito professores do Ensino Fundamental II e Médio da rede pública do Estado de São Paulo, durante cinco encontros de discussão (oral) em grupo. Nos encontros, os participantes discutiram sobre os desafios e as possíveis soluções da atividade, produzindo textos (transcritos) que permitiram a melhor compreensão das representações sobre o papel do coletivo.

Para tanto, recorremos a uma abordagem teórico-filosófica e metodológica de estudo da relação entre linguagem e trabalho educacional, a saber: a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY 1994; HALLIDAY e MATTHIESSEN 1999, 2004, 2014), o Interacionismo Sociodisursivo (BRONCKART, 2006, 2008; LAF, 2004; DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), e os referenciais das ciências do trabalho do grupo ERGAPE (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004, 2005; SAUJAT, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2000, 2002, 2006; KOSTULSKI, 2005; ROGER, 2008). As interpretações sobre o papel do coletivo também se centraram nas características de vitalidade do coletivo (CAROLY, 2010; 2013) da ergonomia construtivista francófona.

Os resultados apontaram para um papel restrito do coletivo, em que os desafios são, muitas vezes, contornados individualmente. Embora a maioria das estratégias seja individual, algumas características de vitalidade do coletivo foram identificadas a partir de estratégias coletivas desenvolvidas para vencer os desafios diários, num processo de desdobramento do poder de agir de cada professor e do grupo. As análises dessas características de vitalidade também contribuíram para revelar aspectos que desvitalizam o coletivo, como: a rotatividade de professores devido aos contratos e licenças; o status diferenciado entre os professores; a incompatibilidade de objetivos e interesses comuns; a solidão profissional; a imposição de normas; a falta de confiança; a falta de vínculos; o acúmulo de atividades; a maneira como as turmas são formadas e distribuídas na escola; a falta de instrumentos técnicos e psicológicos; a dificuldade de tempo e de espaço para o diálogo; e a heterogeneidade da profissão. Entre as contribuições desta tese, destacamos a discussão em torno das características da atividade que podem tanto minar o coletivo como potencializá-lo em prol do desenvolvimento da profissão.

Palavras-chave: o trabalho do professor, o coletivo de trabalho, o trabalho coletivo, estratégias e desafios, instrução ao sócia.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to identify how teachers from a state school in the São Paulo metropolitan area overcome the daily challenges of the profession. More specifically, it aims to discuss the role of collective in this whole process, through the analysis transferred by educators. This paper comprehends the collective as a resource for the development of the *métier (job)*, being decisive for the legitimacy of individual styles and transformations of rules as well as mutual help among the different situations which challenge the teacher (CLOT, 2010).

This thesis is related to analyze the representations of work activity as configured in texts produced by the researcher and eight teachers of elementary school II and high school of the State of São Paulo public schools for five debate meetings (oral) in group. At the meetings, participants discussed the challenges and possible solutions of the activity, producing texts (transcripts) that allowed a better understanding of the representations about the role of the collective.

For that, we use a theoretical-philosophical and methodological approach for studying the relationship between language and educational work, such as: the Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 1999, 2004, 2014) and Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2008, LAF, 2004; DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) as well as the references of sciences of team work ERGAPE (AMIGUES, 2004; FAITA, 2004, 2005; SAUJAT, 2004) and the Activity Clinic (CLOT, 2000, 2002, 2006; KOSTULSKI, 2005; ROGER, 2008). The interpretations of the collective paper also focused on the vitality of the collective characteristics (CAROLY, 2010; 2013) of the French constructivist ergonomics.

The results point to a restricted collective role, where the challenges are often bypassed individually. While most strategies is individual, some vitality of the collective characteristics was identified from collective strategies developed to overcome the daily challenges in an unfolding process of the power to act for each teacher and the group. Analysis of such vitality characteristics also contributed to reveal aspects that devitalize the collective, such as the turnover of teachers due to contracts and licenses; the differentiated status between teachers; the incompatibility of purposes and common interests; professional loneliness; the imposition of standards; lack of confidence; the lack of linkages; full of work to do; how the groups are formed and distributed in schools; the lack of technical and psychological instruments; the difficulty of time and space for dialogue; and the heterogeneity of the profession. Among the contributions of this thesis, we highlight the discussion around the activity of the features that can both undermine the collective as empower it in favor of professional development.

Keywords: the teacher's work, the work of collective, the collective work, strategies and challenges instruction to the double.

RÉSUMÉ

Le but de cette thèse est d'identifier comment enseignants d'une école publique de la région métropolitaine de São Paulo surmontent les défis quotidiens de leur profession. Plus précisément, elle vise discuter du rôle du collectif dans ce processus, à travers l'analyse des représentations présentes dans les textes produits par ces éducateurs. La thèse en question comprend le collectif comme une ressource pour le développement du métier, étant déterminant pour la légitimité des styles individuels et des transformations, aussi bien que de l'aide mutuelle face aux différentes situations qui défient l'enseignant (CLOT, 2010).

Il s'agit, alors, d'analyser les représentations de l'activité du travail tel qu'elles se présentent dans les textes produits par la chercheuse et par les huit enseignants de collège et de lycée publiques de l'État de São Paulo pendant cinq réunions de discussion (oral) en groupe. Lors de ces réunions, les participants ont discuté des défis et les solutions possibles, en produisant des textes (transcrits) qui ont permis une meilleure compréhension des représentations sur le rôle du collectif.

Pour cela, nous nous tournons vers une approche théorique- philosophique et méthodologique de l'étude des rapports entre le langage et le travail éducatif, à savoir : la Linguistique Systémique-Fonctionnelle (HALLIDAY 1994; HALLIDAY et MATTHIESSEN, 1999, 2004, 2014), l'interactionnisme socio-disursif (BRONCKART, 2006, 2008, LAF, 2004; DOLZ et SCHNEUWLY, 2004), et les référenties des sciences du travail du groupe ERGAPE (AMIGUES, 2004; FAITA, 2004, 2005; SAUJAT, 2004) et de la Clinique de l'Activité (CLOT, 2000, 2002, 2006; KOSTULSKI, 2005; ROGER, 2008). Les interprétations du rôle du collectif se sont également centrées sur les caractéristiques de la vitalité du collectif (CAROLY, 2010; 2013) de l'ergonomie constructiviste française.

Les résultats ont révélé le rôle restreint joué par le collectif, où les défis sont souvent contournés individuellement. Bien que la plupart des stratégies soient individuelles, quelques caractéristiques de vitalité du collectif ont été identifiées à partir des stratégies collectives développées pour surmonter les défis quotidiens, dans un processus de déroulement du pouvoir d'action de chaque enseignant et du groupe. Les analyses de ces caractéristiques de vitalité ont également contribué à révéler des aspects de perte de vitalité le collectif, tels que : le changement constant des professeurs en raison de contrats et de congés; le statut différencié entre les enseignants; l'incompatibilité des objectifs et des intérêts en commun; la solitude professionnelle; l'imposition de normes; le manque de confiance; l'absence de liens; l'accumulation de fonctions; la façon dont les groupes sont formés et distribués dans les écoles; le manque d'instruments techniques et psychologiques; la difficulté de temps et d'espace pour le dialogue; et de l'hétérogénéité de la profession. Parmi les contributions de cette thèse, nous mettons en évidence la discussion autour des caractéristiques de l'activité qui peuvent affaiblir ou potentialiser le collectif en faveur du développement de la profession.

Mots-clés: le travail de l'enseignant, le collectif du travail, le travail collectif, stratégies et défis, instruction au sosie.

INTRODUÇÃO

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar".

Paulo Freire, 2001

Esta pesquisa¹ tem o objetivo de identificar como oito professores de uma escola estadual na grande São Paulo vencem os desafios diários da profissão. Mais especificamente, visa a discutir o papel do coletivo nesse processo, por meio da análise das representações configuradas em textos produzidos pelos educadores. Os textos (orais, posteriormente, transcritos) foram produzidos ao longo de cinco encontros com a proposta de trocar experiências sobre a atividade de trabalho, particularmente, sobre as situações desafiantes. Desta forma, por meio de uma prática de linguagem, focamos como a atividade de trabalho é representada nos textos e, assim, levantamos hipóteses interpretativas sobre o papel do coletivo no enfrentamento dos desafios diários da profissão.

A tese em questão defende o termo “coletivo”, no sentido mais amplo, como um recurso da atividade, fonte de energia para o desenvolvimento e transformação do trabalho (CLOT, 2010). Trata-se de uma instância decisiva para a legitimação de estilos, das regras, da organização, bem como para a mudança das diferentes situações que desafiam os profissionais (CLOT, 2006, 2010).

Em relação ao ensino, Cunha (1999) alerta e defende que a perda de controle do professor quanto aos meios, aos objetivos e ao processo de seu trabalho tornou-o um executor de materiais e projetos, de técnicas e propostas, perdendo, assim, seu poder simbólico e o levando ao isolamento. Essa condição reforça a falta de trocas de experiências, de diálogos, de interação entre os profissionais, o que pode tornar o trabalho insuportável, pois sem o diálogo ou, nas palavras de Clot (2015, em curso²), sem o “oxigênio dialógico”, a gestão coletiva dos problemas fica enfraquecida. Daí a

¹ Esta pesquisa conta com o apoio integral do Centro Nacional de Pesquisa – CNPq e do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da Capes. Também foi aprovada pelo Comitê de Ética da PUC/SP., conforme Resolução CNS 196/96, em 07/2013, registro CAAE: 16535613.3.0000.5482. Disponível em: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/publico/indexPublico.jsf>.

² Em 17/04/2015 (das 18h às 21h), Curso PST 106 – Psychologie du travail et clinique de l'activité, coordenado por Yves Clot, no Conservatoire des Arts et Métier em Paris.

proposta em discutir, em dialogar sobre os desafios diários da profissão e sobre o papel do coletivo, esclarecendo sua importância, sua função e, em que medida, o coletivo é, ou pode vir a ser, mais atuante na atividade do professor.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa centrada nas relações e nas implicações entre linguagem e trabalho educacional, logo contribui e se fundamenta tanto no campo das ciências da linguagem (Linguística Sistêmico-Funcional e Interacionismo Sociodiscursivo) quanto no das ciências do trabalho (Psicologia do Trabalho (Clínica da Atividade); e Ergonomia Francófona (Grupo ERGAPE)). Em outros termos, com uma abordagem transdisciplinar, recorremos: (i) à Linguística Sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, 2014) e ao Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008) que assumem o estudo da linguagem como central e decisivo para a análise e compreensão das ações humanas; e (ii) aos referenciais sobre trabalho e o ensino como trabalho oriundos da Clínica da Atividade (CLOT 2006, 2010; KOSTULSKI et. al. 2011; KOSTULSKI, 2005; 2004) e do grupo ERGAPE - Ergonomie de l'Activité Personnels de l'Education (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2005) que defendem a importância do trabalho no desenvolvimento humano.

Esses grupos são os pilares teórico-metodológicos desta pesquisa por algumas razões: atuam de forma transdisciplinar; defendem a perspectiva vygotskiana sobre formação e desenvolvimento humano; assumem a linguagem como sócio-discursiva e ideológica (VOLOCHINOV, 1929/1999; BAKHTIN, 1952/1953/2000); e o trabalho numa abordagem centrada na transformação e no desenvolvimento da atividade (CLOT, 2010). Em outros termos, eles nos subsidiam teórico, filosófico e metodologicamente, disponibilizando-nos de procedimentos de coleta e de análise de dados, bem como de conceitos e reflexões sobre as relações entre linguagem e trabalho.

Após esse levantamento geral da tese, na próxima seção, segue a apresentação do processo histórico que a originou (os conflitos e os interesses que a sustentam e a norteiam), incluindo a área da Linguística Aplicada em que ela se insere e os demais estudos relativos ao papel do coletivo no trabalho educacional brasileiro; além do contexto de produção, dos objetivos e das perguntas de pesquisa que a orientam. Encerrando com os detalhes da organização.

1) A pesquisa: um caminho coconstruído

Esta seção abrange todo o processo de desenvolvimento e de realização desta pesquisa, um caminho que se fez com muitas contribuições de ordem acadêmica, profissional (a docência) e pessoal.

O meu³ respeito pelo trabalho docente foi o que me levou a ingressar na carreira e a desejar melhor compreendê-lo. Esse interesse se acentuou quando tive a oportunidade de ser orientada pela Prof^a. Dr^a. Luzia Bueno, dedicada aos estudos relativos à formação inicial e continuada. Na ocasião, iniciei meus estudos a respeito das relações entre linguagem e trabalho, particularmente, do ensino como trabalho (ABREU-TARDELLI, 2006; AMIGUES, 2004; BRONCKART & MACHADO, 2004; MAZZILLO, 2006; LOUSADA, 2006; SAUJAT, 2004; entre outros).

Imbuída desses estudos, compreendi que a análise do trabalho, pautado somente na observação e na busca pelo problema, privilegiava as concepções, os estudos acadêmicos e pouco valorizava o que se fazia em sala de aula e suas razões. Essas concepções também me alertaram para o exagero da crítica pronta, rápida e direta que eu mesma, amante da profissão e futura professora, fazia em relação ao trabalho de outros professores, sem me ater para as inúmeras razões que, muitas vezes, implícitas, poderiam justificar uma atitude, um comportamento, uma palavra. Isso me trouxe o cuidado, o respeito ainda maior com a profissão e resultou no meu trabalho de conclusão de curso (TCC) centrado no confronto entre as perspectivas do professor experiente e do estagiário (DIOLINA, 2008).

O estudo não parou, ingressei no mestrado, integrando-me ao grupo de pesquisa ALTER-CNPq⁴ (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), idealizado e coordenado pela Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado⁵, que me levou a melhor compreender e a discutir o trabalho educacional e suas relações. Nesse período, analisei textos produzidos por duas professoras de Língua Portuguesa, uma iniciante (1 ano de carreira) e outra experiente (20 anos de carreira). Os resultados de análise apontaram

³ Como se trata de uma experiência particular, de um relato, recorro a primeira pessoa do discurso.

⁴ Grupo criado em 2002, idealizado por Anna Rachel Machado desde as publicações de Machado (1998) e Bronckart (1999). Com repercussão nacional e internacional. Atualmente, com sede na USP-SP., é coordenado pelas professoras doutoras Eliane Gouvêa Lousada e Ana Maria de Mattos Guimarães. In: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9522572307822581>.

⁵ In memória.

para um trabalho solitário, em que as profissionais viam-se obrigadas a adequar, a readequar, a solucionar, sozinhas, impedimentos no trabalho, exercendo funções além de suas formações. Essa condição culminava em fadiga e estresse, bem como em uma de crise de identidade profissional (ESTEVE, 1999), isto é, as professoras não se reconheciam no que faziam (DIOLINA, 2011).

Estudiosos da Psicologia do Trabalho (CLOT, 2006, 2010) e da Ergonomia Francófona (CAROLY & BARCELLINI, 2013) argumentam e alertam que a crise de identidade profissional, a falta de reconhecimento, origina-se e se fortalece no enfraquecimento do papel do coletivo. O isolamento dos trabalhadores, a falta de trocas, de confrontos entre os estilos individuais e os saberes de outrem promovem o “esgarçamento” do tecido profissional (CLOT, 2006). Em outros termos, sem compartilhar recursos, o profissional depara-se com a falta de manejo das técnicas e das linguagens diante dos conflitos diários da profissão (CLOT, 2010).

Atenta a esses conceitos, após finalizar o mestrado, retornei à sala de aula e identifiquei a dificuldade dos professores em trocar experiências e saberes. Havia a troca, mas sempre de forma rápida, ou no corredor, ou em momentos de entrada, intervalos e saída dos professores. Na época, ministrava aulas para o Ensino Fundamental II em duas escolas públicas municipais no interior de São Paulo e os momentos de reunião entre os professores na escola ocorriam uma vez por semana, os chamados HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). É interessante identificar o termo “coletivo” nomeando a reunião de professores, no entanto, quem dirige e atua é a coordenação ou a direção (gestão). Há o interesse em reunir esforços para o bem comum, entretanto falta participação dos professores. Não quero aqui dizer que o trabalho desenvolvido pela gestão é incorreto, em absoluto. A gestão realiza sua atividade que também enfrenta problemas diários, mas o momento de trocar experiências, saberes em busca de soluções para os desafios práticos da atividade ficava prejudicado.

Durante esse mesmo período, a Secretaria da Educação do Município, motivada em contribuir com a formação dos professores, reunia-nos (de acordo com a disciplina) de quinze em quinze dias durante o ano letivo. No meu caso, como professora de Língua Portuguesa, participei de uma formação voltada para o ensino de gêneros textuais conforme o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo

(BRONCKART, 1999; DOZ & SCHNEUWLY, 2004), extremamente significativa. Mesmo assim, durante a formação, alguns professores tentavam dizer que as condições não eram favoráveis para o ensino, mas eram interrompidos com a resposta de que os problemas existiam, mas ali não era o momento para aquele assunto.

Com essas experiências e estudos, percebi que o primeiro passo seria promover um espaço que favorecesse o diálogo, o confronto de conhecimentos em benefício do fortalecimento do coletivo de trabalho, o que inspirou e originou esta pesquisa de doutorado.

No primeiro ano de doutorado, minha orientadora Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado faleceu, o que trouxe grande tristeza, mas também a responsabilidade de continuar e de concluir o trabalho, tornando-o mais um recurso para a compreensão e o desenvolvimento do trabalho docente, o que certamente inspirava a carreira de Machado (MACHADO, 2004, 2007, 2009, 2010).

O grupo ALTER⁶ mudou sua sede para USP, o que me obrigou a mudar de grupo e de orientação, entretanto era importante manter e defender a base epistemológica de meu trabalho. Com isso, a Prof^a. Dr^a. Leila Barbara, coordenadora da América Latina do grupo de pesquisa internacional (Austrália, Hong Kong, China, Tailândia, Japão, Portugal, México, Argentina, Colômbia e Brasil) SAL⁷ (Systemics Across Languages) e que já havia contribuído com minha dissertação, assumiu a orientação desta pesquisa. Assim, filiei-me ao grupo de modo a contribuir com o desenvolvimento de estudos voltados para a análise do funcionamento da linguagem em diferentes contextos com o aporte da Linguística Sistêmico-Funcional⁸ (HALLIDAY,

⁶ O grupo ALTER/CNPq, atualmente com sede na USP e idealizado por Anna Rachel Machado no LAEL/PUC-SP., deu origem a outros grupos ALTER's que se mantêm filiados, num processo de desenvolvimento de pesquisas com contribuições mútuas. Os grupos são: ALTER/AGE/CNPq (In: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3972697375784094>) com sede na Universidade de São Paulo, coordenado pelas professoras Eliane Gouvêa Lousada e Luzia Bueno; e o grupo ALTER/GET/CNPq (In: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9955139452767279>) com sede na Universidade Estadual de Londrina, coordenado pelas professoras Vera Lúcia Lopes Cristovão e Maria Antônia Diniz Caetano Coutinho.

⁷ No Brasil, há diversas universidades (Universidade Federal de Santa Maria, UF. Lavras, UF. Viçosa, UF. Ouro Preto, UFRG do Norte, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UE. Pernambuco, UE. Mato Grosso e PUC/SP., entre outras instituições), que se filiaram e contribuem com o projeto SAL, desenvolvendo pesquisas com foco no estudo da linguagem em uso por meio da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN 1999, 2004, 2014). In: <http://salpucsp.blogspot.com.br/p/sal-systemics-across-languages.html>.

⁸ A Linguística Sistêmico-Funcional foi criada na década de 60 pelo professor Michael Alexander Kirkwood Halliday, linguista com origem britânica, na Universidade de Sydney/Austrália.

1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, 2014), o que favoreceu a análise de práticas de linguagem elaboradas sobre o trabalho do professor.

Durante esse percurso, também compreendi que o coletivo é um grande recurso do profissional nos desafios diários, um recurso barato, rápido, disponível, mas que nem sempre é utilizado. Enquanto lecionava e estudava, identifiquei o quão pouco se conhecia sobre o potencial do coletivo e sobre como desenvolvê-lo na prática. Pensando nisso, solicitei e fui contemplada com uma bolsa no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE – CAPES) entre os meses de outubro de 2014 a junho de 2015, em Paris. Tive a honra e o privilégio de estudar no *Conservatoire National des Arts et Métier* (CNAM), coorientada pela Prof^a Dr^a Katia Kostulski do grupo de pesquisa da Clínica da Atividade.

Durante meu estágio, participei de seminários, cursos, colóquios, congressos, apresentei meu trabalho a diferentes grupos e recebi diversas orientações. Essa imersão levou-me a repensar desde os referenciais teóricos aos metodológicos, bem como sobre as dificuldades, as potencialidades e as possíveis contribuições de minha tese.

Dentre as dificuldades, questionava sobre como medir o papel do coletivo na atividade do professor e sobre como contribuir para que ele se acentuasse como mais um recurso nos desafios diários da profissão docente. Ressalto que o termo “coletivo” é complexo e implica tanto em “trabalho coletivo” quanto em “coletivo de trabalho”. Conceitos distintos, mas complementares. O “trabalho coletivo” é a reunião de esforços de um grupo para a realização de uma atividade. Já o “coletivo de trabalho” é uma instância transpessoal que envolve conhecimentos compartilhados, desenvolvidos e transformados ao longo da história de um *métier*.

Foi então mergulhada nesse fenômeno “coletivo” e suas implicações no trabalho, que encontrei nos estudos de Sandrine Caroly⁹ (2010; CAROLY & CLOT, 2004; CAROLY & BARCELLINI, 2013) mais um recurso para responder as perguntas que

⁹ Sandrine Caroly é mestre de conferência, professora e pesquisadora da Universidade JOSEPH FOURIER – GRENOBLE ALPES, em Lyon, França. Particularmente, atua no campo das Ciências Humanas sobre a prevenção de riscos, sobre as competências da atividade, sobre o trabalho cooperativo e a importância do coletivo. In: <http://www.pacte-grenoble.fr/blog/membres/caroly-sandrine/> última visita em 06/10/2015.

elenquei. Trata-se das características de vitalidade do coletivo¹⁰ que me ajudaram a identificar e a discutir o nível vital, de atuação do coletivo em um determinado trabalho. Dito de outra forma, quanto maiores forem as características de vitalidade do coletivo apresentadas nos textos dos professores, mais atuante, mais vital o papel do coletivo foi representado. As características de vitalidade são múltiplas e ilimitadas, pois, segundo Caroly (2010), a cada estudo podemos encontrar outras, e atuam como um referencial quanto às condições, às ações, à organização etc. do coletivo. Se há características de vitalidade do coletivo, com base nelas, podemos identificar e discutir sobre o que o desvitaliza e, portanto, agir, intervir de modo mais preciso.

Sendo assim, as reflexões que desenvolvi permitiram-me, além de discutir o papel do coletivo como atuante/vital ou não, contribuir com a avaliação das condições favoráveis ou não à vitalidade. E, assim, como gerir ou como contribuir com um espaço de trabalho onde a vitalidade do coletivo seja privilegiada, ou mesmo, considerada.

Como é possível constatar, o percurso histórico desta tese é o resultado de muitas relações com as orientadoras, com os colegas, com os professores (sendo participantes ou colegas de profissão), com as teorias e metodologias, com a prática docente e com a própria atividade de pesquisa. Por meio dessas relações, coconstruímos¹¹ um estudo em prol de mudanças de perspectivas, de transformações e de desenvolvimento do trabalho, começando com a própria pesquisa e de seu *métier* para, então, alcançar o *métier* pesquisado. Posso afirmar que a pedra fundamental deste trabalho é a interação, um espaço de troca de conhecimentos, onde o diálogo permite encontrar a si mesmo por meio do outro na pluralidade das vozes e na dramatização (CLOT, 2010), por isso a Linguística Aplicada (doravante LA) é a área privilegiada para esta pesquisa.

Fabício (2006) argumenta que, diante de um mundo movente e de uma realidade transitória, não pode haver uma única disciplina ou área que dê conta desse “mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos” (MOITA-LOPES, 2006, p.99). Daí a importância da LA como uma área que visa a contestar e a negar a cristalização de conhecimentos,

¹⁰ Ao longo dos estudos, Caroly (2010) identificou 13 características de vitalidade do coletivo, assunto que será melhor discutido na 1ª Parte desta pesquisa.

¹¹ O uso da 1ª pessoa do plural do discurso (nós) justifica-se, já que consiste numa pesquisa discutida, repensada, produzida com a participação de muitos.

para ultrapassar a zona de conforto e possibilitar a coconstrução e a problematização de “zonas proximais” de conhecimento, de “ver com outros olhos” (FABRÍCIO, 2006, p.52).

Desta forma, assumimos a LA como uma ciência transdisciplinar capaz de ancorar nossos estudos, pois contestamos a separação das Ciências Humanas em disciplinas e subdisciplinas (linguística, psicologia, sociologia, história, etc.), por compreendermos o ser humano, a atividade humana altamente complexa, regida por vários aspectos (linguísticos, psíquicos, afetivos, fisiológicos, sociais, culturais, etc.) e pelo entrecruzamento desses aspectos.

Ressaltamos que a Linguística Aplicada ancora diferentes pesquisas relativas à docência por meio de várias correntes centradas: na formação inicial e continuada; nas diferentes metodologias de ensino e aprendizagem; no ensino de línguas estrangeiras; nas novas tecnologias; no ensino à distância, só para citar algumas. As pesquisas são volumosas, entretanto, dado ao objetivo da tese, buscamos identificar às relativas ao coletivo.

No programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), há diversas disciplinas e grupos de pesquisas que investigam o trabalho educacional (SILVA, 2009, 2013; TOGNATO, 2008; JACOB, 2013; LEITE, 2014; BUTTLER, 2009; BARRICELLI, 2012; entre tantas). Essas pesquisas, apesar de terem objetivos distintos, focam o trabalho do professor, particularmente, com as concepções defendidas nesta tese. Elas defendem a importância do coletivo no desenvolvimento da atividade do professor; entretanto não objetivam investigar o papel do coletivo como mais um recurso para vencer os desafios diários da profissão.

Em relação às pesquisas que visem à coletividade, podemos citar as pesquisas do grupo LACE – Linguagem Atividade em Contexto Escolar, no LAEL, já que elas contribuem com um trabalho de colaboração entre os envolvidos (professores e formador/es) ao longo das etapas de formação continuada. São pesquisas voltadas para o trabalho em grupo (trabalho coletivo), conflitando questões teóricas e práticas (MAGALHÃES, 2002, 2004; MAGALHÃES & LIBERALLI, 2005).

Buscando outros exemplares, ressaltamos dois projetos de pesquisa atuantes no campo da Linguística Aplicada e que são resultados de estudos desenvolvidos pelo

grupo ALTER/CNPq/LAEL e USP, sendo um na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) em São José do Rio Preto/SP, e o outro na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul.

Na UNESP, o Projeto Didático de Intervenção na Escola (ABREU-TARDELLI, no prelo) visa a trabalhar na formação de professores da rede pública com a troca de conhecimentos entre a universidade e os professores em atividade. O projeto se divide em três fases de atuação e de intervenção com a participação de um coletivo de professores voluntários.

As pesquisas (LISBOA, 2014; MARQUES & KERSCH, 2014; GUIMARÃES & CARNIN, 2015) realizadas e em desenvolvimento na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, há quatro anos, contribuem para o Projeto Didático de Gênero – PDG (GUIMARÃES & KERSCH, 2012, 2015), que se centra na formação continuada cooperativa entre professores, alunos e formadores na rede pública municipal de Novo Hamburgo/RS, em benefício do processo de leitura e escrita. Para Guimarães e Kersch (2012), o projeto “representa uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para seus docentes” (op. cit., 2012, p.36).

Esses projetos de pesquisa são exemplos de práticas efetivas entre a academia e o contexto de trabalho, em prol das trocas de conhecimentos e da coconstrução de tomadas de decisões e de ações. Como se constata, o objetivo consiste na formação continuada e inicial, bem como no desenvolvimento do trabalho coletivo, na reunião de esforços em prol do desenvolvimento do trabalho do professor.

Com o levantamento bibliográfico sobre o coletivo, percebemos a necessidade de recorrer à área da Educação para ampliarmos nossos exemplares. Com a palavra de busca “coletivo de professores” encontramos, na maioria das vezes, pesquisas relativas ao professor ou a “acordos coletivos” realizados por trabalhadores de diferentes profissões, mas não necessariamente, relativas ao coletivo, seja como “trabalho coletivo” seja como “coletivo de trabalho”. Esse fato nos fez repensar e recorrer a outras palavras de busca, como, “trabalho coletivo”, “coletivo de trabalho” e as siglas HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) e ATPC¹² (Atividade de Trabalho Pedagógico

¹² A sigla ATPC (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo), em 2012, veio a substituir a sigla HTPC, (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo). O momento de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo

Coletivo). As siglas foram utilizadas já que, como se observa, o nome faz referência ao coletivo e o volume de pesquisas é denso.

Entre as pesquisas identificadas, a obra “*As relações interpessoais na formação de professores*” (orgs. ALMEIDA & PLACCO, 2004) traz diferentes artigos que discutem as relações interpessoais tanto relativas ao grupo de professores, quanto relativas à relação aluno-professor em sala de aula. Particularmente, o coordenador do centro de pós-graduação das faculdades “Oswaldo cruz”, Moacyr da Silva (2004), discute em seu artigo, sobre a importância do desenvolvimento das relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. O autor defende ainda a relevância do trabalho coletivo, inclusive, como um desencadeador de pertencimento do profissional por meio das relações interpessoais. Silva (2004) também alerta para o equívoco em considerar o coletivo de professores, como, um fenômeno homogêneo, pois as diferenças existem desde os níveis de classe social, como de formação, de idade, de tempo de serviço, entre tantas.

A obra de Dinair Leal da Hora (2007), “*Gestão escolar democrática: artes e ofício da participação do coletivo*”, já na 14ª edição, defende a escola como um espaço que necessita da integração e da participação de todos. O livro centra-se na atividade dos gestores, em especial, da direção, discutindo a administração democrática e a importância de sua aplicabilidade para tornar a escola um lugar favorável ao desenvolvimento do trabalho coletivo.

Nos trabalhos acadêmicos das Faculdades de Educação da Universidade de São Paulo, destacou-se Silva (2009) e Oliveira (2006). A dissertação de mestrado de Oliveira (2006) discute a natureza da organização do trabalho na escola, particularmente, o desenvolvimento do trabalho coletivo que possibilite um projeto voltado para uma prática pedagógica democrática e cidadã. A dissertação aponta “entraves” para o desenvolvimento do trabalho coletivo devido às condições de trabalho, como, as políticas públicas, a existência de uma cultura escolar adversa, as perspectivas distintas sobre a noção de trabalho coletivo, o papel da formação continuada e a elaboração do projeto pedagógico escolar.

ocorre como formação continuada para os educadores e visa à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno. As ATPC foram instituídas na rede estadual pública do estado de São Paulo por meio da Portaria CENP n.1/96 e Lei Complementar n.836/97, com objetivos específicos práticos.

A tese de doutorado de Silva (2009) compreende a emergência de identificar o papel do trabalho coletivo numa determinada formação de professores de Física. Os resultados, após observações em sala, transcrições de discussões em grupos e produções de relatórios dos professores, alertaram sobre a necessidade de continuidade e de permanência das formações, sobre a importância das formações serem presenciais, sobre o exercício fundamental da tolerância e da negociação, entre outras.

De modo geral, este levantamento por publicações acerca do coletivo do professor, guiou-nos a discussões sobre a formação continuada ou inicial, sobre a importância do trabalho coletivo nas formações, sobre os HTPC's ou ATPC's como lugares, momentos privilegiados para incentivar a troca de conhecimentos, isto é, o trabalho coletivo.

Em síntese, uma pesquisa voltada para as representações dos professores sobre o papel do coletivo (o trabalho coletivo e o coletivo de trabalho) no desafio diário da atividade não foi encontrada, o que reforça o caráter inédito desta pesquisa e sua relevância tanto para o campo investigado como para o acadêmico.

Quanto ao campo investigado, trata-se de uma escola pública estadual da Grande São Paulo¹³, com oito professores de disciplinas distintas que ministram aulas para o Ensino Fundamental e Médio. Os professores formaram dois grupos, respectivamente Grupo I e Grupo II. O grupo I foi formado por três professoras das disciplinas de Ciências, Português e História, e o Grupo II, formado por cinco professores das disciplinas Artes, Sociologia, Física e dois de Matemática.

Para a “Discussão em Grupo”, momento de diálogo entre os professores sobre o trabalho, foi, anteriormente, realizado o procedimento de instrução ao sócia. A instrução ao sócia¹⁴ (CLOT, 2006, 2010) é um procedimento que se assemelha a uma entrevista, e visa a obter instruções do profissional (de cada professor) sobre como realizar sua atividade de trabalho.

Após realizar a instrução ao sócia com os professores, produzimos uma pauta para os encontros de Discussão em Grupo com as instruções dadas por cada professor,

¹³ A Grande São Paulo é constituída por trinta e oito municípios (Governo do Estado de São Paulo).

¹⁴ A instrução ao sócia consiste em um procedimento complexo, fundamentada em concepções filosóficas, psicológicas e discursivas do desenvolvimento e transformação humana, o que nos obriga a retomar e discuti-lo com maior profundidade.

assim foi possível centramos em situações específicas, bem como em estratégias e desafios vividos pelos docentes. Reforçamos que em todo diálogo, em toda conversa face a face, os temas “sofrem” com as interpelações, com as trocas dos interlocutores. Por isso, as instruções orientaram, mas não limitaram as discussões em grupo com os professores.

As Discussões em Grupo totalizaram cinco encontros, sendo dois encontros com os professores do Grupo I (30/10/2013 e 07/11/2013) e três com os do Grupo II (24/10/2013; 30/10/2013 e 07/11/2013). As discussões desses encontros foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas (105 páginas) para análise.

Conforme já apresentado, esta pesquisa tem o amplo objetivo de identificar como oito professores de uma escola estadual na grande São Paulo vencem os desafios diários da profissão. Mais especificamente, visa a discutir sobre o papel do coletivo nesse processo, por meio da análise das representações configuradas em textos produzidos pelos educadores.

Para tanto, na análise, selecionamos trechos, excertos de situações que apresentassem ou um desafio ou uma estratégia. Particularmente, denominamos esses excertos de “situações desafiantes”, pois, mesmo que seja uma situação em que o professor utiliza determinada estratégia, é em função de um desafio a ser vencido. Desta maneira, acreditamos que existam situações desafiantes que abordem impedimentos (desafios não vencidos) ou soluções (estratégias) sobre a atividade dos professores. Em outros termos, conforme as representações da atividade são postas em cena nessas situações, podemos identificar como e quais desafios os professores vencem (ou não) no seu dia a dia e, conseqüentemente, qual é o papel do coletivo nesse processo.

Sendo assim, duas perguntas principais orientam nossos estudos:

- 1) Como os professores fazem para vencer os desafios da profissão?
- 2) Qual o papel do coletivo nesse processo?

Para responder a essas perguntas, elaboramos outras questões menores que orientam as análises. A seguir apresentamos as questões relativas à 1ª pergunta principal (Como os professores fazem para vencer os desafios da profissão?).

a) Que aspectos do contexto do trabalho dos professores podem influenciar as representações configuradas nos textos estudados?

b) Quais temas são configurados nos dados?

c) Que processos são configurados para a representação de situações desafiantes?

d) Quem são os participantes diretos e indiretos implicados aos processos?

e) Em que circunstâncias esses processos ocorrem?

f) Como as situações que desafiam o trabalho do professor são avaliadas e enunciadas?

Embora as respostas da 1ª pergunta principal contribuam para a análise e a interpretação do papel do coletivo, consideramos pertinente desenvolver também perguntas menores para a 2ª pergunta principal (qual o papel do coletivo nesse processo?). Elas orientam nossas análises e interpretações quanto às características de vitalidade coletivo, ou seja, quanto à atuação do coletivo no desenvolvimento da atividade dos professores, no enfrentamento dos desafios diários da profissão.

a) Quais características da vitalidade do coletivo são representadas nas situações desafiantes identificadas nos textos?

b) Em que medida o coletivo exerce um papel atuante dada às suas características de vitalidade?

Para responder as questões, recorreremos a uma abordagem analítica que se constitui de um movimento que parte de uma leitura e interpretação mais macro e, outra, micro. Esse movimento inicia-se com a análise dos elementos contextuais (sócio-histórico; físico; e sociossubjetivo) e com a dos aspectos organizacionais estruturais e

temáticos dos dados, e se encerra com a análise das unidades linguístico-discursivas (processos/participantes/circunstâncias, modalizações, vozes e sequências).

Além da análise por meio desse movimento de mão dupla e dinâmico, que vai do macro para o micro e vice-versa, recorreremos também a uma análise reinterpretativa dos resultados obtidos durante esse movimento analítico com as concepções das ciências do trabalho.

Essa análise é possível, pois defendemos que não vivemos em um mundo físico, bruto, sólido, mas sim num mundo “interpretado pelos outros” (BRAGA, 2010, p. 29). Vivemos em um mundo onde objetos, atividades, imagens são abstraídas e interpretadas pela sua significação e não pela sua materialidade (BRAGA, 2010).

A significação consiste em atribuímos significados a ações ou a objetos e, para isso, criamos e utilizamos os signos, pois é a partir dos signos, “formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio” (BRONCKART, 1999, p. 33), que significamos a realidade, que a explicamos, que a contestamos, que a distorcemos, estabelecendo parâmetros entre uma realidade e outra. Logo, a análise dos textos produzidos pelas práticas de linguagem é importante para compreendermos as representações sobre a atividade do professor, particularmente, os textos produzidos por ele e sobre as condições concretas de trabalho dele.

Finalizada a introdução desta pesquisa, é importante esclarecer como as demais partes e capítulos a estruturam. A organização divide-se em três partes e se encerra com o texto de conclusão seguido pelas referências bibliográficas. A primeira parte é destinada aos referenciais teórico-metodológicos divididos em dois capítulos: um relativo às ciências da linguagem, tratando desde os conceitos fundamentais ao papel da linguagem na configuração e na interpretação do agir humano, e outro relativo às ciências do trabalho com discussões sobre o trabalho, o coletivo, o trabalho do professor e o papel desta pesquisa que se filia as abordagens da linguagem e do trabalho.

A segunda parte refere-se aos procedimentos metodológicos de produção e de análise dos dados. Constitui-se de mais três capítulos, sendo, o primeiro sobre a descrição do contexto de pesquisa, o segundo sobre os procedimentos de coleta, de confiabilidade e de seleção dos dados, e, por fim, o último sobre os procedimentos de análise dos dados.

A terceira parte é responsável por apresentar os resultados e considerações das análises e se divide em três capítulos conforme a proposta de execução das análises. O primeiro capítulo destaca os resultados da análise macro, o segundo refere-se aos resultados da etapa de análise micro, e, no terceiro capítulo, destaca-se uma síntese dos resultados e considerações a respeito das interpretações que obtivemos, correlacionando-as com as concepções das ciências do trabalho.

Por fim, encerramos com a apresentação das conclusões relativas aos objetivos, às perguntas, às contribuições e às novas perspectivas que alcançamos.

Portanto, a unidade textual da tese está dividida em três partes e oito capítulos¹⁵, além dos textos de abertura (a introdução) e de encerramento (as considerações finais). Essa organização foi importante para a apresentação mais clara tanto dos densos aportes teóricos como dos diferentes procedimentos utilizados seja para a coprodução dos dados seja para a análise dos mesmos.

¹⁵ Os capítulos seguem uma ordem numérica sequencial (do 1º ao 8º), já que compreendemos a elaboração deste texto como uma unidade.

PARTE I

OS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

“Segundo a perspectiva histórico-cultural, não é o andar ereto, em si, que caracteriza o homem, mas o andar ereto que libera as mãos, que viabiliza o trabalho e a produção de instrumentos; não é a emissão de sons enquanto tal, nem a linguagem já dada, a priori, mas movimentos e sons que compartilhados com o outro, interpretados pelo outro, vão se tornando gestos e palavras significativos”.

(SMOLKA et. al., 1994, p.73)

CAPÍTULO I

As relações entre linguagem e agir humano

Este capítulo aborda a relação entre linguagem e agir humano (o trabalho) que é central e decisiva para esta pesquisa. Destaca a importância da linguagem no que se refere à constituição, à formação e ao desenvolvimento do indivíduo e de sua função na configuração e interpretação do agir humano.

Este capítulo, então, divide-se em três seções, uma relativa à historicidade e bases filosóficas da linguagem, outra sobre o papel da linguagem na compreensão e transformação do agir humano, e, por fim, sobre os quadros teórico-metodológicos que sustentam este estudo.

1.1 A linguagem: conceitos-chave

Esta seção apresenta a perspectiva histórico-filosófica da linguagem no campo da Linguística Aplicada, aspectos que orientam e embasam esta pesquisa.

Segundo Mattoso Camara Jr. (1975), na Antiguidade, o primeiro fator social a contribuir com estudos da língua(gem) foi a diferença social, em que as classes mais abastadas preocuparam-se em estabelecer o “estudo do certo e errado”, o que repercutiu no desenvolvimento da gramática. Um segundo fator, de acordo com o mesmo autor, é o contato entre sociedades distintas, com línguas diferentes, emergindo, então, o estudo da Língua Estrangeira. Além desses estudos, outro de teor comparativo deu origem a um novo estudo chamado de filologia¹⁶.

O pensamento filosófico desenvolveu-se com a expressão “linguística” (MATTOSO CAMARA JR., 1975, p. 11) o que levou a um aprofundamento do estudo da linguagem, produzindo um campo híbrido das ciências: a filosofia entrelaçada à

¹⁶ Segundo o Dicionário de Linguística, “filologia é uma ciência histórica que tem por objeto o conhecimento de civilizações passadas através dos documentos escritos que elas nos deixaram: estes nos permitem compreender e explicar as sociedades antigas” (DUBOIS et. all. 2011, p. 278).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

linguagem. Esse fator provocou o chamado Estudo Lógico da Linguagem. Outro estudo, o Estudo Biológico da Linguagem, ocorreu naturalmente, visto que a condição biológica, ainda que não única, permite o uso da linguagem pelos falantes. De acordo com Mattoso Câmara Jr (1975), mais dois estudos foram desenvolvidos: o Estudo Histórico da Linguagem e o Estudo Descritivo.

O primeiro, o histórico, emergiu dentro de uma nova postura social e cultural: a sociedade humana vista como fenômeno histórico. Graças ao conceito de historicidade, ocorreu o estudo voltado para a compreensão da função da comunicação social e da análise dos meios em que ela acontece. Mattoso Câmara Jr (1975) argumenta que esses estudos foram fundamentais para a constituição da ciência da linguagem ou linguística. Não que os demais fatores não tenham sua importância, pois deles surgiram a pré-linguística e a para-linguística, que também “tratam dos aspectos filológicos, biológicos e filosóficos da linguagem” (op.cit., 1975, p. 14).

O termo Linguística origina-se com as pesquisas de um grupo em particular, o Círculo de Praga (1928-1939). No século XIX, a Escola Linguística de Praga iniciou estudos acerca da linguística, da estética, da teoria da literatura, fundando a ciência da linguagem (JAKOBSON, 2001, p. 23).

Jakobson (2001) defende que os estudos de F. de Saussure foram fundamentais para o estudo linguístico, ao destacar duas propriedades da linguagem: a língua (*langue*) e a fala (*parole*). Na obra *Cours de Linguistique Générale*, de 1916, Saussure defende e esclarece que:

A Língua é um produto social da faculdade da Linguagem e ao mesmo tempo um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício desta faculdade junto dos indivíduos. Tomada em seu conjunto a Linguagem é multiforme e heteróclita; por cima de domínios diversos – aquele físico, aquele fisiológico e aquele psíquico - ela pertence também ao domínio individual e ao domínio social. (1916, p. 15 apud ABBAGNANO, Nicola In: *Dicionário de Filosofia*, 1970, p. 587)

Com base em todos esses estudos, a Linguística emergiu e reconheceu a “língua como norma social e que essa língua é um sistema de valores relativos que só pode ser compreendido pela ciência do ponto de vista funcional” (JAKOBSON, 2001, p. 26), isto

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

é, quando se interage, significados são construídos conforme a situação e as condições de interação, de produção do texto no contexto em que se está inserido. Nessa perspectiva, compreende-se que a linguagem “não é a emissão de sons enquanto tal, nem a linguagem já dada, a priori, mas movimentos e sons que compartilhados com o outro, interpretados pelo outro, vão se tornando gestos e palavras significativos” em um dado contexto (SMOLKA, 1994, p. 73). Daí a importância de uma ciência como a Linguística Aplicada, que estude as diversas situações práticas do contexto sócio-histórico mediadas pela linguagem, a fim de compreender o papel da linguagem nessas situações.

Os estudos no campo da Linguística Aplicada (LA) iniciaram-se com a preocupação sobre o ensino de línguas estrangeiras, entretanto, com o decorrer do tempo, centraram-se nas diferentes situações de uso da linguagem, exigindo um amplo conhecimento não só linguístico. Em outros termos, a LA recorreu e recorre a vários conhecimentos de ordem social, cultural, histórica, psicológica, filosófica, linguística, do trabalho etc., buscando compreender a função da linguagem nos diversos contextos, redescobrando o humano e sua complexidade. Celani (1992) defende que

não há atividade humana na qual o linguista aplicado não tenha um papel a desempenhar. Por estarem diretamente empenhados na solução de problemas **humanos** que derivam dos vários usos da linguagem (CELANI, 1992, p. 21, grifo da autora).

Sendo, então, o foco do linguista as relações entre linguagem e atividade humana nas diferentes situações de interação social, uma posição epistemológica de investigação interacionista é decisiva. Em outros termos, uma abordagem que compreenda que qualquer fenômeno não se realiza sozinho, depende da interação com o outro.

O interacionismo tornou-se “objeto de estudo de diversas escolas e subdisciplinas, que convergem para formar o que se pode chamar de ‘galáxia interacionista’” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008, p. 282). E foi primeiro na Sociologia que o termo emergiu e, posteriormente, na Linguística e na Psicologia.

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Grandes nomes como Piaget, Vygostki, Wallon, Mead, Blumer ultrapassaram a dicotomia orgânico-social recorrendo ao aspecto multidisciplinar e transdisciplinar ao fazer ciência, favorecendo o estudo dos fenômenos humanos (sociais, culturais, históricos, fisiológicos, emocionais etc.) de forma mais abrangente.

Nessa perspectiva, assumimos o aspecto multi e transdisciplinar da pesquisa, em que os conhecimentos oriundos do campo da linguística, da psicologia do trabalho, da ergonomia francófona atuam de forma complementar, de modo que os conhecimentos desenvolvidos ultrapassem os limites de uma ou outra disciplina em prol de melhor compreender o trabalho do professor. Defendemos a emergência do estabelecimento de uma “Ciência do Humano”, que vise à compreensão do processo de formação, de funcionamento e de desenvolvimento humano em seus múltiplos aspectos: linguísticos, sociais, culturais, filosóficos, psicológicos, biológicos (BRONCKART, 1999).

Essa abordagem transdisciplinar “inspira-se em um conjunto de princípios gerais resumidos em três grandes temas [materialismo, monismo e evolucionismo]” (BRONCKART, 2008, p. 109-110). O monismo, partindo de Spinoza (1677/1954 apud BRONCKART, 2008), e o materialismo a partir de Marx e Engels assumem que tudo no universo é, em essência, matéria em constante atividade, inclusive a linguagem, que dá forma a “objetos” físicos e psíquicos, que são complementares entre si. A partir dessas perspectivas, materialista e monista, podemos considerar que esses “objetos” em atividade constante e indissociáveis interagem entre si, produzindo recursos para sua própria organização e desenvolvimento, num processo de evolução permanente (BRONCKART, 2008, p. 109-110) que ocorre de forma dialética. O evolucionismo é, então, o resultado do atrito e do confronto das diferenças estabelecidas entre o sujeito e a realidade, em que a linguagem atua de forma decisiva na abstração, na significação, na avaliação, na configuração, na afirmação e na negação da realidade pelos sujeitos. Desta forma, numa perspectiva vygotskiana, o conflito dialógico, as trocas de ideias e ideais, é o detonador do desenvolvimento humano.

Para Habermas (1984), “a linguagem não é o espelho do mundo, mas nos oferece acesso ao mundo. Com isso, ela sempre orienta nosso olhar sobre o mundo [...]. Nela se encontra inscrito algo como uma visão de mundo” (op. cit., 1984, p. 20). Essa representação não é fixa, pois “podemos sempre revisar o significado de predicados ou

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

de conceitos à luz das experiências que tivemos por seu intermédio” (HABERMAS, 1984, p. 20). Por meio da própria linguagem, encontramos a possibilidade de problematizar e de transformar a herança representativa que recebemos ao longo de nossa formação, o que contribui não só com nosso desenvolvimento, mas também com a sociedade na qual estamos inseridos. Isso é possível, porque, segundo Voloshinov (1999), “tudo é ideológico, possui um significado” dentro de uma instância social, histórica e cultural, tudo “está sempre carregado de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial” (VOLOSHINOV, 1999, p. 95). Por isso, a linguagem além de constituir nossa realidade, ela também a explica, a contesta, a distorce, ou mesmo a contrapõe, pois ao definir o que é, aponta para o que não é, aquilo a qual não pertence, estabelecendo parâmetros entre uma realidade e outra.

Esses parâmetros são possíveis graças a um acordo estabelecido nas interações sociais por meio das práticas de linguagem, do agir comunicacional, que regulam as condutas humanas estabelecidas socialmente. Assunto que continua na próxima seção, pois assim poderemos melhor compreender a relação entre a linguagem e o agir humano.

1.2 O papel da linguagem no agir humano

Esta seção tem o objetivo de discutir a relação entre linguagem e conduta humana (o agir), para melhor compreender como a linguagem pode contribuir para a apreensão das representações sobre determinada conduta.

De acordo com a seção anterior, os parâmetros que orientam as condutas humanas (o agir prático) são produzidos nas interações, por meio da linguagem (agir comunicacional), isso ocorre quando é “estabelecido entre os interactantes um entendimento ou um acordo sobre o que são as situações nas quais se desenrola a atividade” (BRONCKART, 2006, p. 73) e esse acordo ou “intercompreensão necessária” (Op. cit. p. 73) é estabelecido a partir do agir comunicacional.

O agir comunicacional “não é outra coisa que a linguagem” seja oral, seja escrita (BRONCKART, 2008, p. 24). Para Habermas (1984), o agir comunicacional visa a estabelecer um acordo sobre os meios e os modos do agir humano num dado contexto

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

sócio-histórico e cultural. É, então, a partir de um acordo estabelecido por meio do agir comunicacional, que regulamos o agir praxiológico, o agir prático, que está “destinado a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade” (BUENO, 2007, p. 58). Por meio do agir comunicacional, imprimimos às condutas humanas significados, tornando-as ações significantes, isto é, interpretando-as, atribuindo a elas motivos, intenções e recursos ao se realizarem. Para isso, o falante recorre a parâmetros ou representações que são “sistemas de coordenadas formais” a partir das quais o agir pode ser situado e avaliado (BRONCKART, 2006, p. 70). Esse sistema consiste num quadro social gerador de convenções e de comportamentos em que as modalidades do agir se inscrevem e se validam, em que o indivíduo busca “‘ornar’ sua ação de características singulares” aos traços do coletivo (BRONCKART, 2006, p. 70). Esses sistemas podem também ser chamados de mundos representados ou mundos formais.

Os mundos formais ou mundos representados são marcados pelo caráter coletivo, uma vez que são produzidos *na* e *pela* formação social, a partir de modos de organização, de regulação do agir humano segundo normas, valores e regras compartilhadas por um grupo social que situam e avaliam um agir em um dado contexto. Essas modalidades de organização e de controle do agir humano são socio-historicamente produzidas, isto é, já são dadas pelas gerações anteriores, no entanto, são continuamente reestruturadas pelo social e representam as propriedades que convalidam um agir. Os mundos representados podem ser compreendidos a partir de três dimensões ou mundos distintos: o objetivo (físico), o social e o subjetivo (BRONCKART, 1999).

❖ O mundo objetivo ou físico resulta dos conhecimentos acumulados sobre o meio físico, o ambiente em que se está pretendendo intervir.

❖ O mundo social consiste de conhecimentos sobre normas de condutas humanas, que um grupo estabelece para interagir.

❖ O mundo subjetivo são os conhecimentos acumulados sobre as características próprias de cada indivíduo (as habilidades, eficiência, coragem etc.) (BRONCKART, 1999, p. 34).

Para melhor esclarecer, o ensino ocorre, geralmente, em uma sala, ampla, que dispõem de carteiras, de quadro negro e mesa do professor. Esses são alguns dos

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

conhecimentos do mundo físico de uma sala de aula, além de outros, claro. Quanto ao mundo social, existem regras, normas que devem ser seguidas. Por exemplo, a proibição do uso de celulares em sala de aula. Quanto ao mundo subjetivo, isso se dá na habilidade, na capacidade de cada aluno aprender e na de cada professor ensinar. É interessante observar, que o mundo subjetivo do trabalho do professor está estreitamente relacionado ao mundo subjetivo de aprendizagem dos alunos. A capacidade, habilidade maior ou menor, não que dependa estritamente, está implicada na do outro.

Esses três mundos formam os parâmetros, as coordenadas em que todo agir humano “exibe formas de **pretensões à validade**”, pois, ao agir, buscamos fazer com que o outro o considere como verdadeiro em relação ao mundo físico, legítimo em relação às normas sociais e apropriado e sincero em relação ao mundo subjetivo (BRONCKART, 2006, p. 72, grifo do autor). Trata-se de mundos que “constituem os receptáculos de conhecimentos e fontes das determinações externas sobre as condutas individuais de cada pessoa” (BULEA, 2010, p. 79).

Entretanto, além dos três mundos, existe ainda o mundo vivido. Bronckart (2008) retoma Habermas (1987b; 1987c) para esclarecer que o mundo vivido consiste num “conjunto de experiências” que o agente acumulou durante a vida (BRONCKART, 2008, p. 28). O mundo vivido não tem organização lógica, é de natureza holística e implícita. É regido por hipóteses e convicções sobre o contexto e sobre o próprio agir. É o mundo pessoal, singular e particular de cada sujeito (BRONCKART, 2008, p. 28). É o conjunto de experiências que o agente acumulou e que possibilita a ele ter uma pré-compreensão do contexto do agir e dos possíveis efeitos de seu agir.

Dessa maneira, os mundos formais e o vivido interferem e influenciam nossas interpretações e condutas. Para Bronckart (2008), ao interpretarmos um agir estabelecemos relações entre os conhecimentos dos mundos formais (físico, social e subjetivo) com os do mundo vivido. Ressaltamos que nesses mundos há uma série de conflitos, de representações de mundos que colidem entre si, o que implica em escolhas constantes a se fazer. Essa “dialética que se instaura entre [esses] mundos é o fator principal do desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2008, p. 28).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Em síntese, vivemos e viemos a um mundo permeado por uma série de conhecimentos (atividades, valores, recursos) compartilhados nas relações sócio-histórico-culturais e semióticas. Bronckart (2006) denomina esses conhecimentos compartilhados pelas práticas sociossemióticas ou “conjunto de construções da história social humana” de pré-construtos (op. cit., 2006, p. 104). Os pré-construtos resultam de diferentes conjuntos de conhecimentos de elementos específicos do ambiente humano, desde as atividades humanas (verbais e não verbais) tão “complexas [que] vão além das exigências imediatas de sobrevivência” (BRONCKART, 2008, p. 112) passando pelas normas, leis do contexto sócio-histórico às representações do mundo de cada pessoa.

Bronckart (2008) sublinha ainda que as organizações sociais formais (escola, trabalho) e informais (família) medeiam os conhecimentos oriundos dos pré-construtos aos indivíduos de seu grupo social, que, por sua vez, ao se confrontarem, ao se apropriarem de um determinado conhecimento, transformam-no e o devolvem aos pré-construtos. Assim, há uma permanente relação dialética entre os conhecimentos dos pré-construtos e os das pessoas, sempre mediada por outrem das diferentes organizações sociais formais ou informais, e esse “movimento dialético permanente orienta o desenvolvimento das pessoas” (BRONCKART, 2008, p. 112). Em outras palavras, tal movimento produz um efeito sobre a pessoa e sobre o outrem, permitindo a apropriação de conhecimentos que, conforme Vygotski (2007, p. 57-58), ocorre em uma atividade externa reconstruída internamente num processo de transformação do interpessoal (entre as pessoas) em intrapessoal (no interior da pessoa), conhecendo-se por meio dos outros.

Daí a importância de proporcionar um espaço de discussão, de diálogo entre diferentes pontos de vista, entre experiências, contribuindo com a expressão e com a configuração conflituosa de representações sobre o trabalho do professor em textos (orais ou escritos). Mas como ter acesso às representações dos professores sobre seu próprio trabalho? Essa é a questão que será tratada a seguir.

1.3 O agir humano representado em textos orais e escritos

Nesta seção, discutimos como identificar e compreender as representações do agir humano por meio da análise da linguagem.

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Para isso, recorremos ao quadro teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004) e ao quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; BRONCKART & LAF, 2004; MACHADO & BRONCKART, 2009), pois ambos partem de uma mesma abordagem transdisciplinar, interacionista e discursiva, em prol da compreensão do papel da linguagem na formação e na transformação de conhecimentos em diferentes contextos sócio-culturais e históricos, como, o do trabalho do professor.

Embora haja muitos aspectos convergentes entre esses dois quadros teórico-metodológicos, não se pode esquecer que ambos são complexos e envolvem finalidades, questões, conceitos e objetivos próprios. Características que podem dificultar o trabalho do analista, pois é importante estar atento para não confundir e não descaracterizar cada teoria. Apesar das dificuldades, o uso dessas teorias foi importante em razão dos objetivos e das condições de pesquisa que se teve, particularmente, no que se refere a melhor compreensão das relações entre linguagem e agir humano (o trabalho do professor).

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma vertente da Psicologia da Linguagem, que abrange uma rede complexa de estudos oriundos das ciências humanas (filosofia, sociologia, psicologia, linguística, etc.) com o objetivo de compreender o papel da linguagem no desenvolvimento humano, isto é, como as operações psicológicas se baseiam nos fenômenos linguísticos. As operações psicológicas não têm o mesmo tom cognitivista que as operações cognitivas piagetianas, na verdade, elas consistem de uma “interface dialética entre dimensões histórico-sociais dos gêneros, dimensões semânticas das línguas naturais e dimensões sincrônicas das representações sobre as situações de ação” (BRONCKART, 1999, p. 109-110). Trata-se, portanto, de uma teoria preocupada com o papel central e decisivo da linguagem na formação e no desenvolvimento humano.

A Linguística Sistêmico Funcional (LSF)¹⁷ é uma teoria social da linguagem, uma “construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação a grupos de falantes e a

¹⁷ No Brasil, a teoria expandiu-se com o projeto Systemic Across Languages (SAL), em 2006, com a coordenação dos professores Leila Barbara e Christian M.I.M. Matthiessen. Atualmente, o projeto congrega diferentes universidades UNB, UFSM, UNIFESP, UFSC, UEC, UPG, UFRGS.

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

contextos de uso” (GOUVEIA, 2009, p. 14). Halliday (1994) nega as descrições meramente estruturais do sistema da língua, preocupando-se com as diferentes funções que a linguagem cumpre em razão dos diferentes contextos (GOUVEIA, 2009) como no caso desta pesquisa, o contexto de trabalho do professor.

O que destacamos em ambas as teorias é a preocupação delas com as relações entre linguagem e agir humano seja em prol de compreender o papel da linguagem na formação e no desenvolvimento humano, seja em prol do estudo do comportamento da linguagem em razão dos diferentes contextos. Sendo que elas elegem os textos (orais ou escritos) como os “correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 139) nos mais diferentes contextos de produção.

Os textos podem ser definidos “como toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2008, p. 87), como também “o principal instrumento de interação social, que se cristalizam na forma de gêneros” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Dito de outra forma, o texto é uma unidade semântica (HALLIDAY, 1994), “um constructo de significados, uma troca social” produtora de sentidos (FUZER & CABRAL, 2010, p. 11). A linguagem em razão de sua função social, cultural, histórica e ideológica, constrói significados em diferentes contextos e se materializa em textos (orais ou escritos), pois “quando as pessoas falam ou escrevem, elas produzem texto” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 03, tradução nossa¹⁸). Os autores ainda defendem que o “texto” refere-se a “qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido para alguém que a conhece”. É também “um rico fenômeno multifacetado que ‘significa’ de diferentes maneiras” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 03, tradução nossa¹⁹). O texto, então, é uma unidade semântica, “um constructo de significados, uma troca social” (FUZER & CABRAL, 2010, p. 11) e, são, por isso, textos produzidos por professores que analisamos.

¹⁸When people speak or write, they produce text (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 03).

¹⁹ The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language. Text is a rich, many-faceted phenomenon that ‘means’ in many different ways (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 03).

Para melhor esclarecer como estas teorias contribuem para nossas análises, dividimos esta seção em duas subseções, uma relativa ao quadro do ISD de Bronckart (1999) e outra da LSF de Halliday (1994), lembrando que assim como esses quadros atuam de forma complementar no estudo das representações configuradas nos textos, outras correntes, como, a análise do discurso (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008), a Análise da Conversação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), e os referenciais das ciências do trabalho (no capítulo seguinte) contribuem para um debate mais enriquecedor dos conhecimentos analisados.

1.3.1 O quadro de análise do Interacionismo Sociodiscursivo

O quadro de análise do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (BRONCKART, 1999; 2006; 2008) disponibiliza diversos procedimentos que foram empregados nesta pesquisa e que devem ser mais bem explicados.

Bronckart (2006) defende que o agir humano é como uma “**obra aberta**”²⁰, um fenômeno cuja significação continua suspensa e que se torna, portanto, necessariamente, objeto de interpretações” (op. cit., 2006, p.70). De maneira genérica, podemos afirmar que todos agem no mundo, mas, ao agirmos, estamos abertos, expostos a interpretações e avaliações tanto num nível coletivo, quanto individual. Ao agir, além de sofrermos uma possível avaliação de outros, também nos autoavaliemos, pois, ao interpretar, buscamos compreender não só o agir do outrem, mas também o nosso.

Em outras palavras, o agir humano exhibe pretensões de validade²¹ em relação aos mundos representados (físico, social e subjetivo). Por meio dos parâmetros dos mundos representados da teoria habermasiana, o agir é avaliado, interpretado e reformulado (BRONCKART, 1999). O agir é ao mesmo tempo observável e interpretável. O acesso ao agir humano dá-se de forma direta (observação) e interpretativa, o que leva a dois níveis de análise: um observável e outro interpretativo.

O nível observável ocorre da noção de que o agir humano pode ser diretamente observável, constituído como um dado, sem qualquer interpretação prévia (MACHADO

²⁰ Grifo do autor

²¹ Conforme detalhado na seção anterior (Bronckart, 1999; 2006).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

& BRONCKART, 2009). Enquanto o nível interpretativo pode ser apreendido quando observadores de um dado agir produzem textos (orais ou escritos), delimitando as partes de uma ação ou atividade e, assim, atribuem responsabilidades a quem age, “construindo representações sobre suas intenções, seus motivos e suas capacidades” (MACHADO & BRONCKART, 2009, p. 20).

Nesta pesquisa, o objetivo é identificar e discutir como os professores vencem os desafios da profissão e o papel do coletivo nesse processo. Logo, interpretar nos textos dos professores os desafios diários da profissão é uma maneira de acessar as representações sobre a atividade do professor, atribuindo razões, intenções e recursos, sejam individuais, sejam coletivos. Assim, os motivos, as intenções e os recursos de um agir, configurados nos e pelos textos (orais ou escritos), podem ser identificados em três planos: o motivacional, o da intencionalidade e o dos recursos.

Em relação ao plano motivacional do agir, busca-se interpretar as razões que levam a um agir que podem ser de ordem externa ou interna. Os determinantes externos são as razões que levam alguém a agir que são de origem social, institucional, familiar etc. (MACHADO et. al., 2009). Como exemplo, “*A Secretaria do Estado de São Paulo exigiu o uso dos Cadernos do Professor*”. Neste caso, a Secretaria é o determinante externo das razões para o agir do professor, isto é, para o uso dos Cadernos. As razões do agir de ordem interna são as razões próprias de um ou mais agentes que o levam a agir. Por exemplo, “*Trabalho com alunos do Ensino Médio, porque gosto de ensinar adolescentes*”. Neste exemplo, a razão é particular, poderia ser de outros também, caso o agente (aquele que age) fosse um grupo de professores. Nota-se que as razões são particulares, mas que podem ser compartilhadas por outros, e, nesse exemplo, a razão interna é o gostar/a preferência em ensinar alunos adolescentes.

O plano da intencionalidade do agir refere-se aos efeitos que se queira/espera produzir com o agir e pode ser interpretado de duas formas: como finalidades ou como intenções (MACHADO et. al., 2009). Interpretamos como *finalidades* quando os objetivos/os efeitos esperados forem de mais de uma pessoa, isto é, quando o agir for realizado por um coletivo (MACHADO et. al., 2009). Exemplo: “*Os coordenadores orientaram os professores, para que eles usem adequadamente os Cadernos dos Professores*”. Os coordenadores agem (agir coletivo) sobre os professores com a

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

finalidade de que os professores utilizem adequadamente os Cadernos (efeito esperado). Por outro lado, as *intenções* do agir referem-se ao(s) efeito(s) esperado(s) pelo indivíduo. Retomando, ao exemplo anterior, caso o agir fosse de um coordenador específico (agir individual), logo o efeito esperado seria a sua intenção.

No plano dos recursos, também podemos identificar elementos de ordem externa (artefatos) e interna (capacidades). De ordem externa, os instrumentos podem ser materiais (quadro negro) ou semiológicos (textos). Eles se “encontram no ambiente social e podem estar disponíveis para o agir ou não” (MACHADO et. al., 2009, p. 23). Por exemplo: *Ensinar gêneros só com lousa e giz é muito difícil*. Nesse enunciado, o agir de ensinar gêneros foi prejudicado pela falta de recursos de ordem externa ao profissional que podem ser tanto materiais (retroprojeto), como semiológico (textos). Quanto às *capacidades*, os recursos de ordem interna e próprios do agente, podem ser tanto processos mentais, como comportamentais (MACHADO et. al., 2009), incluindo a própria transformação dos artefatos, que apropriados pelo indivíduo tornam-se instrumentos para agir. São “as atitudes, os sentimentos, os valores, os conhecimentos teóricos e práticos, necessários para a realização de um determinado agir” (MACHADO et. al., 2009, p. 24). Exemplo: “A professora cria diferentes formas de explicar um mesmo conteúdo”. Dito de outra forma, a professora tem a capacidade de criar diferentes maneiras de explicar.

Ressaltamos que, ao interpretarmos o agir humano, buscamos a melhor compreensão, organização, (re)adequação de nossas próprias condutas, pois podemos atribuir significados ao agir e ao papel conferido àquele(s) que age(m). Contudo, como definir o termo agir? Agir, segundo Bronckart (2006), assume um “sentido genérico [e] designa qualquer comportamento ativo de um organismo vivo” (op. cit., p. 137), mas, ao interpretá-lo, interpretamos as razões, as intenções e os recursos atribuídos (ou não) aos actantes, buscando caracterizá-lo como ação ou atividade, diferenciando o agente/actante e o ator.

O(s) actantes(s) responsável(eis) pela ação ou atividade recebe(m) o status de ator(es), como em: “Carlos jogou uma pedra na janela da vizinha, porque não gostava

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

dela”. Nesse exemplo, Carlos é o único *ator*²², logo temos uma *ação* (jogar a pedra na janela), a ele foi dado um recurso que é um instrumento material (a pedra), os motivos atribuídos são de ordem interna (não gostar da vizinha) e uma intenção, que podemos inferir, (quebrar a janela). Seguindo essa mesma lógica de interpretação da ação, o agir será *atividade*, quando dois ou mais atores agirem e a eles forem atribuídos razões, intenções e recursos para agir.

Portanto, na interpretação/representação do agir em textos (orais ou escritos), os sentidos são reestruturados, reorganizados e transformados, entretanto essa interpretação é uma “face”, um tipo de abordagem possível para a interpretação do agir. Devemos levar em consideração que todo agir fundamenta-se num quadro sócio-histórico e cultural maior, que deve ser compreendido (BULEA, 2010). Esse quadro ou organização social consiste em um conjunto de conhecimentos físicos, sociais e subjetivos que fundamentam os modos de agir “adequados ou não” ao grupo, por exemplo, no trabalho do professor.

Aprofundando a discussão, nas subseções a seguir, detalhamos as categorias de análises utilizadas para uma análise interpretativa da semiologia do agir configurada nos textos dos professores (BRONCKART, 2008). Iniciamos discutindo sobre (a) os elementos contextuais, depois (b) o nível organizacional dos textos (plano global, progressão temática, os tipos de discurso, as sequências textuais), e (c) o nível enunciativo (as modalizações; as marcas de pessoa e as vozes), conforme defendido por Bronckart (1999) e reformulado por Machado e Bronckart, (2009) e Machado (et.al., 2009).

a) Os elementos contextuais: a partir de estudos de Machado e Bronckart (2009), alguns elementos contextuais podem influenciar na produção do texto, contribuindo com os efeitos de sentidos do mesmo, a saber: os contextos sócio-histórico, físico e sociosubjetivo.

²² Na Linguística Sistêmico-Funcional, o termo *ator* refere ao participante do processo material. Para não haver confusão entre os termos e seus conceitos, utilizamos *ator* somente quando da análise dos processos materiais e, ao nos referirmos à análise interpretativa do agir, recorreremos aos termos *actante/s* reforçando se é uma ação realizada por um indivíduo ou uma atividade realizada por dois ou mais indivíduos.

O **contexto sócio-histórico** possibilita levantar hipóteses sobre a conjectura social, política e cultural em que os textos foram produzidos e quais são as implicações dela na produção, já que, ao produzir um texto no século XXI, implica representações de mundos distintas das do século XVIII, o que vai certamente influenciar nas interpretações e avaliações do agir configurado. Machado & Bronckart (2009) alertam que um texto produzido numa determinada época mostrar-se-á como “a expressão de uma mesma formação discursiva-ideológica” (op. cit., p. 47).

Os elementos contextuais mais situacionais também “exercem uma influência necessária (mas não mecânica) sobre a organização dos textos” (BRONCKART, 1999, p.93). Essa influência parte tanto de um contexto físico, como de um contexto sociossubjetivo. O **contexto físico** de produção está relacionado ao mundo objetivo/físico (lugar, momento, emissor, receptor) e o **contexto sociossubjetivo** aos mundos social e subjetivo, influenciando a produção textual do agente-produtor. Os elementos desses contextos sinalizam as representações do produtor sobre como a situação de produção (momento da produção) influenciaram na configuração do texto e o efeito que se busca produzir no destinatário.

O contexto físico de produção refere-se às representações sobre o lugar físico de produção (biblioteca, sala de aula etc.), do emissor (quem produz o texto), do receptor (quem recebe texto), do momento da produção. Pode-se dizer que produzir um texto no e para o ambiente e pessoas do núcleo acadêmico é diferente de uma situação informal como o de produzir uma carta pessoal para pessoas da família, íntimas.

O contexto sociossubjetivo de produção refere-se ao lugar social de produção dos textos (acadêmico, sagrado, familiar), ao papel social do enunciador e do/s destinatário/s e ao objetivo da produção textual. Machado & Bronckart (2009) alertam para um complexo desdobramento possível do papel social do enunciador em outros diferentes papéis durante o processo de produção. Por exemplo, em uma conversa familiar, o enunciador, ao conversar com seu avô, tem o papel social de neto, porém no decorrer da conversa pode assumir o papel de médico (dando orientações médicas ao avô) ou pode assumir outro papel como o de amigo, dependendo do curso da conversa. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), é fundamental separarmos o papel social do enunciador com o seu estatuto. O papel social oscila (*médico, amigo*), já o “estatuto é

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

constitutivo da pessoa engajada numa interação” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 33), é mais estável (*neto*).

Essa oscilação dos papéis sociais ocorre numa correlação com os objetivos que o enunciador tem sobre o seu interlocutor, trocando de papéis conforme o efeito que visa a atingir sobre seu interlocutor. Por exemplo, quando o *neto* assume um papel social de especialista em alguma medicina, porque almeja que seu avô tome o remédio corretamente. Quanto à interação face a face, Kerbrat-Orecchioni (2006) defende que o papel social é constitutivo da interação e, portanto, define o “contrato de comunicação” (op. cit., p. 32).

Outro aspecto que Machado & Bronckart (2009) enfatizam são os diferentes destinatários possíveis para o texto, o que, certamente, traz implicações à produção de um texto.

b) O nível organizacional pode nos fornecer informações, ainda que parciais, de como a figura do protagonista da ação (nesta pesquisa, o professor) e de aspectos de seu agir (o trabalho docente) estão sendo construídos nos textos (MACHADO & BRONCKART, 2009). Para melhor compreendermos como essas informações são passíveis de identificação, precisamos explorar os elementos que participam de uma análise de nível organizacional (o plano global, a articulação temática, os tipos de discurso e as sequências textuais).

O **plano global, ou características globais do texto**, por ser macro textual, é uma das primeiras características internas que facilmente identificamos. O plano global é a forma e as partes como o texto é organizado, constituído. Por exemplo, se um texto tem título, números de parágrafos, turnos, data, assinatura etc. A identificação dessa característica macro organizacional do texto nos permite relacioná-lo a outros textos e, conseqüentemente, a um gênero textual.

A **articulação temática** dá-se por meio do levantamento dos tópicos privilegiados, ou mesmo, menosprezados ao se produzir um texto. No caso do trabalho do professor, podemos encontrar temas como: o diário de classe, a relação aluno-professor, o intervalo etc. Segundo Bronckart (1999), as temáticas referem-se a

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

informações construídas pelo produtor sobre “conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente” (op. cit., p. 97 e 98).

Após levantar os temas abordados, identificamos os **tipos de discurso**, isto é, como o produtor do texto estabelece relações entre o conteúdo abordado e o momento da produção textual, como essas relações sustentam-se em mundo em curso (mundo ordinário) ou em um mundo virtual. O mundo ordinário é o mundo das representações formais socialmente constituídas e reguladas no agir comunicacional. Os mundos virtuais, ou mundos discursivos, podem ser imaginários ou não e não apresentam marcações sobre seu tempo e seu espaço no curso da história e do contexto social.

Para melhor esclarecer essa diferença, o mundo ordinário é o mundo em que se situa qualquer ação (linguagreira ou praxiológica). É o mundo em curso (atual, presente). O mundo virtual é do plano discursivo, ou seja, não se traduz em um mundo situado em um determinado tempo e espaço. Ele navega e estabelece diferentes relações entre o tempo e o espaço. Portanto, o mundo virtual é aquele estabelecido pela linguagem, que viaja no tempo (passado e futuro) e no espaço. Esses mundos, ordinário e virtual, estruturam-se em dois tipos de relações entre

[...] as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições, etc.) e sua inscrição no espaço-temporal, tais como são mobilizadas em um texto, e, de outro os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção) (BRONCKART, 1999, p. 152).

Dessa forma, quando um enunciador produz um dado texto, ele estabelece relações entre: o conteúdo temático, o momento de produção do texto, o papel do enunciador e as ações construídas no texto. Em outras palavras, o produtor poderá articular o conteúdo temático dentro do mundo como um fato passado ou futuro, como um fato fictício ou plausível ou, ainda, como um acontecimento em curso.

Para Bronckart (1999), “as operações de construção das coordenadas gerais que organizam os conteúdos temáticos mobilizados em um texto parecem poder ser resumidamente uma decisão de caráter binário” (op. cit., p.152). A relação, então,

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

conteúdo temático x momento de produção pode ser: *disjunta* quando o conteúdo temático incide em um tempo e espaço distante, fora da ação de linguagem em que se está produzindo o texto (oral ou escrito), logo o conteúdo será narrado a partir do uso de formas linguísticas temporais como ontem, aconteceu etc. E *conjunta* que ocorre quando o conteúdo temático articula-se com um mundo em curso, aqui os fatos, os acontecimentos não são narrados, mas expostos, pois estão ancorados em coordenadas do mundo ordinário, no momento de produção. Por exemplo, ao narrarmos uma história sobre uma dada viagem, ela se passará no momento passado, fora do momento de produção da narrativa, do momento em que contamos a história (o mundo em curso).

Ainda segundo Bronckart (1999), o enunciador ao produzir seu texto faz escolhas além da ordem do expor ou do narrar e estabelece relações, também de agentividade com os parâmetros do contexto de produção, já que essas escolhas podem aproximá-lo ou distanciá-lo de seu discurso. Dito de outra forma, o enunciador pode implicar-se no discurso, através de elementos dêiticos, interagindo, revelando-se como interlocutor e/ou protagonista de seu próprio discurso, além de fazer referências ao seu interlocutor ou pode não se implicar, mantendo-se autônomo, somente narrando fatos e articulando conceitos. Retomando nosso exemplo de narrar a história sobre uma dada viagem, além do ato do narrar, podemos também estabelecer implicações entre os interlocutores de agentividade com a história, isto é, de sermos ou não personagens/protagonistas.

Nessas relações, em síntese, temos: o ato do expor implicado (discurso interativo) e não implicado (discurso teórico); e o ato do narrar implicado (relato interativo) e não implicado (narração); constituindo quatro **tipos de discurso** identificáveis graças a “um subconjunto de tempos verbais, determinados pronomes, determinados organizadores” (MACHADO & BRONCKART, 2009, p. 56), conforme segue:

- Discurso Interativo: há implicação, marcas que identificam a presença do enunciador ou de seu interlocutor em seu texto (oral ou escrito). O discurso é produzido com verbos que indiquem um mundo em curso (presente). Exemplo: *Você tem razão, meu amigo. Vou procurar novas maneiras de trabalhar.* Como vimos, o exemplo constrói-se de pronomes pessoais (você) e de possessivos

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

(meu) que indicam a implicação dos interlocutores, e de verbos que indiquem um mundo em curso, o presente.

- Discurso Teórico: não há implicação, ou seja, não há marcas que identifiquem a presença dos interlocutores. No entanto, o verbo continua assinalando o mundo em curso. Exemplo: “*A vida é sempre o valor maior e sua manutenção, motivo de alívio.*”. Como é possível de ser identificado no exemplo, não há marcas que apontem para a implicação do enunciador ou de seu destinatário.
- Discurso Relato-interativo: há marcas, implicação, de interlocução, todavia em um mundo passado, distante do momento da produção textual. Exemplo: “*Ele me deu só dois minutos, e só tinha tempo para levar minha escova de dente ...*”.
- Narração: não há marcas de interlocução, de agentividade, no entanto, também é produzido em um mundo passado. Exemplo: “*Ela se deu conta de que alguma coisa estava errada*”.

A seguir, segue um quadro que reúne essas relações discursivas:

Quadro 1 – Tipos de discursos
(Cf. BUENO, 2009, p. 102)

	CONJUNTO (tempo presente)	DISJUNTO (tempo passado)
	<u>EXPOR</u>	<u>NARRAR</u>
Com IMPLICAÇÃO	Discurso INTERATIVO	RELATO INTERATIVO
Sem IMPLICAÇÃO	Discurso TEÓRICO	NARRAÇÃO

Observa-se ainda que os tipos de discursos podem comportar **sequências textuais**, segmentos menores de enunciados, que planejam e organizam internamente as estruturas frasais ou lógico-oracionais (BULEA, 2010, p. 69).

As sequências textuais organizam determinadas ações, temas ou objetos no texto e podem nos fornecer dados de como essas ações/temas/objetos estão sendo tratados

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

pelo produtor. Parafraseando Bronckart (1999), o produtor dispõe de representações e de conhecimentos relativos a um tema específico que estão guardados na memória de forma lógica, quando o produtor de um texto precisa verbalizar essas representações/conhecimentos o mesmo recorrerá a “diversas formas de organização linear (planos, esquemas, sequências etc.)” (BRONCKART, 1999, p. 217). Por exemplo, durante a orientação, o professor recorre à sequência explicativa para esclarecer sobre uma ação, um objeto ou a uma sequência argumentativa para defender um ponto de vista. Isso sinaliza que o tema tratado possa ser um objeto novo ou difícil de ser representado, daí a importância de explicar, de esclarecer, ou que exista uma voz polêmica que deva ser combatida. As sequências textuais podem ser:

- ✓ Sequência Narrativa organiza os conteúdos em segmentos narrativos, isto é, através de fases organizadas linearmente e hierarquicamente e que apontem: uma situação inicial, uma complicação, certas ações/acontecimentos em virtude dessa complicação, uma resolução e uma situação final que caracterize um novo início graças à resolução. Além de trazer um caráter avaliativo e moral da história que pode aparecer livremente no decorrer da história. “Às cinco fases principais acrescentam-se outras duas, cuja posição na sequência é menos restrita (...)” (BRONCKART, 1999, p. 221). Esses segmentos são comuns, por exemplo, num romance, num conto etc.
- ✓ Sequência Descritiva não tem um encadeamento preciso e linear como a narrativa, mas traz fases como: a ancoragem que marca o lugar, o posicionamento de quem descreve um determinado elemento da temática; a aspectualização que remete à escolha de quem descreve quanto ao quê descrever, quais aspectos, ingredientes constituintes do objeto em questão; e o relacionamento que são comparações criadas pelo autor da descrição, entre o objeto alvo da descrição com outros objetos ou situações plausíveis dentro de um dado contexto. Por exemplo, a descrição da personagem de um conto etc.
- ✓ Sequência Dialogal é o embate, a troca de posições entre o emissor e o destinatário. Ocorre em momentos de intercalações entre os interlocutores. Organiza-se normalmente em três fases: a abertura que é o início da conversa, por exemplo, “*Olá, como vai?*”. Depois acontece a transação, que é o momento de trocas de

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

quem fala e de quem espera a resposta e, por fim, o encerramento, que consiste em emitir uma despedida encerrando a conversa. Exemplo: segmentos de trocas de turnos em um diálogo.

- ✓ Sequência Argumentativa aborda temas polêmicos, busca-se o convencimento, o raciocínio que, segundo Bronckart (1999), “[...] implica, em primeiro lugar a existência de uma tese, supostamente admitida, (...) são então propostos dados novos que são objeto de um processo de inferência que orienta para uma conclusão ou nova tese.” (op. cit., 1999, p.226). Sendo assim, o seguimento argumentativo baseia-se em uma tese inicial (fase da premissa), uma fase de argumentos que buscam o convencimento em virtude da provável conclusão, uma fase de contra-argumentos e, por fim, uma fase de conclusão que incide uma nova tese sobre a temática em questão. Por exemplo, segmentos que organizam argumentos em prol de uma tese, como em uma carta argumentativa, em um artigo de opinião etc.
- ✓ Sequência Explicativa a temática é um alvo desconhecido que precisa de esclarecimentos a seu respeito, de modo a gerar um raciocínio que vise a informar, explicar sobre o assunto do segmento. Sofre a fase da constatação inicial que traz um objeto, situação etc., a ser explicado; da problematização que questiona o porquê ou o como do alvo abordado; de resolução que consiste em responder quaisquer questão levantada; e a fase da conclusão-avaliativa que reconstrói a constatação inicial. Exemplo: Segmentos explicativos sobre os efeitos colaterais de um medicamento, como, ocorre em bulas de remédio etc.
- ✓ Sequência Injuntiva descreve uma ação em tom de ordem (uso corrente do verbo imperativo), “[...] essas sequências são sustentadas por um objetivo próprio ou autônomo: o agente/produtor visa a fazer agir o destinatário de certo modo ou em uma determinada direção” (BRONCKART, 1999, p. 237). Ainda que tenha objetivos diferentes, essa sequência está baseada nos mesmos princípios da descritiva: a ancoragem, a aspectualização e o relacionamento. Exemplo: Segmentos como o modo de usar em rótulos de cosméticos, bulas de remédio, modo de fazer em receitas etc.

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

- ✓ O Script desenrola um fato, uma situação sem utilizar a narrativa, apenas constata os fatos sem trazer uma tensão para o texto produzido. Segundo Bronckart (1999, p. 238), “[...] podemos observar que os acontecimentos e/ou ações constitutivos da história são simplesmente dispostos em ordem cronológica, sem que registre qualquer processo de tensão”. Por exemplo, segmentos que organizem fatos de um dia de trabalho, como em um relatório.
- ✓ Esquematização é a maneira como o conteúdo temático organiza-se em “[...] formas de esquematizações constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal etc.)” (BRONCKART, 1999, p. 239). Por exemplo, um segmento do dicionário, de uma lista de compras etc.

Ainda nesse nível organizacional do texto, encontramos outros elementos que contribuem para a trama e coerência textual, como, os **organizadores textuais**, pontuação, conjunções, expressões temporais, expressões de lugar, a coesão nominal (nomes e pronomes) e a coesão verbal (tempos verbais e tipos de verbos) articulam-se entre si, contribuindo para a construção lógica, coerente e para a progressão temática.

c) O nível enunciativo é importante para identificar e discutir sobre os posicionamentos do enunciador, por meio das vozes introduzidas no texto, pelas modalizações e pelas marcas de pessoa, é a “responsabilização enunciativa em geral, cujo grau é marcado por um número grande de unidades linguísticas” (MACHADO & BRONCKART, 2009, p. 58).

As **vozes** configuram-se nos textos como mecanismo de responsabilização do que é dito, são índices que nos permitem identificar a quem o enunciador atribui a responsabilidade pelo que é dito, pois nem sempre o enunciador coloca-se como o responsável no texto ou em um segmento textual. Authier-Revuz (1982/1998-2001) as denomina de marcas da heterogeneidade do sujeito, isto é, as múltiplas vozes que o habitam. Em outras palavras, se, nossas representações são sócio-semióticas, todo texto apresenta diferentes vozes sociais que constituem o enunciador. Elas podem ser: “as do narrador ou expositor do texto, as de personagens, as de diferentes instâncias sociais e as do autor empírico do texto” (LOUSADA, 2006, p. 64).

Segundo Bronckart (1999), as vozes se configuram nos textos de forma explícita ou implícita. Lousada (2006) explica que as vozes explícitas são mais fáceis de serem identificadas, pois, são bem marcadas nos textos ao serem admitidas pelos produtores, por exemplo, uma citação. Diferente são as vozes implícitas, que apesar de estarem “presentes em qualquer tipo de discurso, demandam maior observação para que sejam identificadas, já que não são diretamente assumidas por seus autores” (LOUSADA, 2006, p. 64). Segundo Machado & Bronckart (2009), “a análise desses marcadores permite identificar o grau de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com elas [as vozes]” (MACHADO & BRONCKART, 2009, p. 60). Em outras palavras, com a análise das vozes, poderemos identificar como um tema é tratado, avaliado e por quais instâncias, possibilitando-nos uma visão mais abrangente das diferentes representações que convergem e divergem de uma dada temática.

As **modalizações** são mecanismos textuais que indicam julgamentos sobre o objeto, apontam para o posicionamento, para a avaliação do enunciador quanto ao objeto temático (BRONCKART, 1999). Ressaltamos que as modalizações contribuem com o texto para o “estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orienta o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330). As modalizações, inspiradas na teoria de Habermas, indicam o posicionamento enunciativo sobre um determinado conteúdo. Esse posicionamento pode configurar um grau de verdade (modalização lógica), um grau de necessidade, de obrigatoriedade (modalização deôntica); um grau de subjetividade (modalização apreciativa), e, finalmente, um grau de interpretação sobre a ação do outro (modalização pragmática). Entretanto, um texto ou um segmento textual pode se configurar com um grau zero de avaliação, em que não haja um tom avaliativo. São quatro categorias de modalização, conforme apresentamos a seguir:

- ✓ Modalização lógica (epistêmica): a avaliação é baseada no grau de informação, de experiência em relação à temática, de verdade, de certeza, remete ao mundo objetivo, ao concreto, ao visível. Para Bronckart (1999), a avaliação nessa função modalizadora baseia-se nas “condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.” (op. cit. 1999, p. 330). A modalização lógica pode ser identificada a partir de marcadores lexicais,

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

morfológicos (modos verbais, como, por exemplo, o futuro do pretérito: *iria*). Exemplo: Eu iria viajar. Ou: É verdade que o professor sofre para trabalhar com o letramento (verdade única, incontestável).

- ✓ Modalização deôntica: baseia-se na avaliação de cunho normativo, “apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social (...) do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (BRONCKART, 1999, p. 331). São distinguidas pelos marcadores lexicais: *dever, ter, obrigação de, ser necessário* etc. Exemplo: É necessário trabalhar com o letramento (imposição de regra).
- ✓ Modalização Pragmática: avalia a ação do outro, é a maneira como se interpreta a ação do outro, de modo que “[...] atribuem responsabilidades e intenções, razões, capacidades de ação para o agente” (CORREIA, 2007, p. 100). Os verbos *saber, tentar, poder*, entre outros, são marcadores dessa modalização. Exemplo: Os alunos tentam aprender (interpretou-se uma tentativa).
- ✓ Modalização Apreciativa: são definidas por avaliações de caráter pessoal, subjetivo do enunciador, procedentes do mundo subjetivo. Para Bronckart (1999), uma fonte de julgamentos, em que se apresenta o julgamento de valor da entidade avaliadora. São representadas por verbos como *gostar, ter prazer em, ter a impressão de* etc. Exemplo: Gostaríamos muito que isso acontecesse (remete ao subjetivo, pessoal).

As **marcas de pessoa** constituem o nível enunciativo que permite identificar o(s) protagonista(s) da ação através das marcas de pronomes pessoais de primeira pessoa do singular (eu) e do plural (nós, a gente). Por exemplo: “*Eu recorro sempre a Xerox de textos nesta escola*” (individual) ou “*Nós/a gente recorre/mos a Xerox de textos nesta escola*” (coletivo). Essas marcas são altamente significativas, sobretudo, porque possibilitam interpretar o agir coletivo ou individual, dando-nos informações sobre quem age (MACHADO & BRONCKART, 2009).

Em síntese, esses elementos de interpretação dos dados do ISD (BRONCKART, 1999; 2006; 2008) contribuem para uma análise abrangente, partindo do contexto às menores unidades linguístico-discursivas. Entretanto, essas unidades ainda serão mais

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

bem aprofundadas com a análise dos processos verbais (HALLIDAY, 1994), assunto abordado a seguir.

1.3.2 O quadro teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional

Com o objetivo de apresentar como a Linguística Sistêmico-Funcional contribui para a análise e a interpretação das representações do trabalho docente configuradas nos dados, procuramos destacar conceitos e aspectos desta teoria utilizados nesta pesquisa.

A Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY 1994, p. xxvi) baseia-se nos estudos de sistema-estrutural de John Rupert Firth (1935 [1957], 1950), que assume a linguagem enquanto um sistema (a língua) em relação ao seu funcionamento na tradição etnográfica e cultural de Sapir-Worf, bem como no funcionalismo da Escola de Praga e nos estudos do contexto de situação de Malinowski da década de 20.

A natureza da língua está intimamente relacionada com as necessidades que lhe impomos, com as funções que deve servir. Nos casos mais concretos, estas funções são específicas de uma cultura; o uso da língua para organizar expedições de pesca nas Ilhas Trobriand, descrito por Malinowski, não tem paralelo na nossa sociedade. Nem todos participamos em expedições de pesca; porém, todos nós usamos a língua como um meio de organizarmos outras pessoas e determinarmos os seus comportamentos (HALLIDAY, 1970 apud GOUVEIA, 2009, p. 02).

Halliday (1994) instituiu e ampliou uma teoria geral do significado em razão do contexto, em que a significação dá-se na construção sócio-histórico e cultural. Teoria que defende a função da linguagem em situações concretas da experiência e do desenvolvimento do humano, caracterizando-se como uma “teoria social” (BARBARA & MACÊDO, 2009, p. 01). Assim, a teoria denomina-se **funcional** porque se centra no uso, na função da linguagem e **sistêmica** em virtude do estudo do sistema (a língua) para compreender o papel que a linguagem exerce em determinado contexto sócio-histórico.

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

O elemento contextual é, portanto, muito importante, visto que a elaboração de um texto (oral ou escrito) dá-se em razão “da relação sistemática entre o meio social e a organização funcional da linguagem” (FUZER & CABRAL, 2010, p. 14). Para a teoria sistêmico-funcional, devemos nos ater a dois contextos: um cultural e outro situacional.

O cultural, mais abrangente, constitui-se de valores e de comportamentos sócio-histórico e culturais de uma dada sociedade, que são relativamente estáveis e que produzem, transformam: os gêneros. Quando fazemos parte de uma cultura, desenvolvemos modos de agir e de nos comunicar que se cristalizam em formas de gêneros textuais. Essas práticas (comportamentos, valores, crenças) existem tanto numa perspectiva mais macro, como, a cultura do Brasil, a de Minas Gerais, ou menor, da cidade de Jundiaí. Também pode ser ainda menor, relativa a um grupo social, como, de uma escola, família, igreja (FUZER & CABRAL, 2010). Em outros termos, o contexto cultural é o conjunto de conhecimentos construídos e compartilhados por uma dada comunidade, seja numa ampla perspectiva ideológica e de convenções sociais, seja numa mais restrita de uma instituição (familiar, escolar etc.).

Já o contexto de situação refere-se a um nível de representação mais preciso, é a situação em que o texto está operando, sendo produzido ou coproduzido, é marcado pelo momento da produção, que envolve representações tanto de um campo físico, quanto social e subjetivo. Existe, então, uma interrelação entre o texto e os aspectos contextuais. Aspectos que influenciam na escolha, na organização, na função da linguagem em razão de quem produz, para quem, com quais objetivos etc. A situação de produção de um texto (oral ou escrito) é única, singular. Essa singularidade, que caracteriza o contexto de situação, revela as variáveis que estão implicadas nele, isto é, os aspectos mais imediatos da produção textual. Para Halliday (1994), três variáveis constituem e influenciam o contexto de situação: a de campo, de relação e de modo.

A **variável campo** abrange o aspecto experiencial, aquilo que está acontecendo, a atividade desenvolvida, representada. A natureza lógica do acontecimento que envolve circunstâncias, participantes e processos que o representa.

A **variável de relação** refere-se a quem e quais são os papéis desempenhados pelos interlocutores, pelos envolvidos na interação (de quem fala/escreve; para quem).

Aportes teórico-metodológicos

A **variável modo** consiste no modo como a linguagem é organizada, no caráter organizacional e funcional da linguagem quanto ao que é falado e como se dá a progressão (tema e rema), bem como o canal da mensagem (oral ou escrito).

[illegible]

Essa interrelação entre as variáveis e as metafunções permite o estudo linguístico em outros níveis ou estratos do texto, do semântico ao léxico-gramatical e organizacional. Compreendemos que esses estratos estão integrados numa unidade textual, inclusive e, sobretudo, num nível contextual, permitindo uma leitura mais precisa dos elementos linguísticos utilizados para a tessitura da significação. Sendo, então, o texto uma unidade semântica. Halliday (1994) esclarece que três metafunções

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

auxiliam na apreensão dos aspectos experienciais e lógicos, dos interacionais e dos organizacionais da linguagem na produção de um texto.

Em síntese, cada metafunção (ideacional, interpessoal e textual) têm uma relação direta com as variáveis do contexto de situação (campo, relação, modo) e com a função prática de uso da língua, configurando-se como um sistema linguístico que se realiza pela lexicogramática (transitividade, modo-modalidade e tema-rema). A lexicogramática possibilita o estudo das metafunções e sua relação com as variáveis, conforme no quadro a seguir:

Variáveis do contexto	Metafunções	Realizações Lexicogramaticais
Campo	Ideacional	Transitividade
Relações	Interpessoal	Modo e modalidade
Modo	Textual	Tema e rema

Quadro 3: Metafunções e suas relações IN: BARBARA & MACÊDO, 2009, p.93

✚ A **metafunção ideacional** representa a experiência e as ações por meio da oração. Essa representação de mundo, das ações é configurada nos textos por meio de um sistema de transitividade com processos (grupos verbais), participantes (grupos nominais) e circunstâncias (grupos adverbiais). Essa metafunção abrange duas funções: a experiencial e a lógica. A experiencial é o modo como o mundo é representado e a lógica é como essa transitividade se configura na construção do complexo oracional entre processos, participantes e circunstâncias (HALLIDAY, 1994, p. 34-35). Halliday (1994) ainda mostra que a função ideacional é realizada por processos, núcleo do complexo oracional, por participantes e circunstâncias que atuam de forma complementar na construção dos significados.

✚ A **metafunção interpessoal** é realizada nas trocas com outrem. Sua função é de (inter)ação, de apontar a relação entre um sujeito e outro. Mais especificamente, trata-se como um dado indivíduo, por meio da linguagem, age sobre o outro com propósitos, fazendo-o reagir na troca. A oração aqui significa troca e é realizada pelo modo e pela modalidade. No modo, os papéis são atribuídos aos participantes de uma

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

interação; já a modalidade “indica a posição do falante a respeito de sua mensagem e de sua relação com seu interlocutor” (BARBARA & MACÊDO 2009, p. 91).

🌈 A **metafunção textual** trata da organização e das unidades linguísticas que tecem a temática, a informação configurada no texto. A oração significa mensagem. Mensagem que se estrutura e evolui numa coesão e coerência em prol da significação, em prol da progressão do tema (o elemento dado) e do rema (o elemento novo, que agrega significados ao tema) (FUZER & CABRAL, 2010).

Visto que o foco de nossas análises dá-se quanto às representações de mundo, das experiências dos professores conforme configuradas nos textos, recorreremos, então, à metafunção ideacional, que se centra nas ações postas em cena, nos participantes e nas circunstâncias apresentadas nos dados. Para tanto, ampliamos nossas discussões acerca dela a seguir.

1.3.2.1 A metafunção ideacional (processos, participantes e circunstâncias)

Nesta tese, elegemos a **metafunção ideacional** para a análise das representações sobre a atividade de trabalho do professor, já que ela nos permite interpretar as representações de mundo, como do trabalho, particularmente, das ações configuradas nos dados. Isso é possível, uma vez que a metafunção ideacional contribui para apreensão das representações acerca da experiência, das ações postas em cena, como numa figura interpretativa por meio da análise dos processos (grupos verbais), dos participantes (grupos nominais) e das circunstâncias envolvidas (grupos adverbiais) (HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004).

Os núcleos das orações são os processos, que se realizam por grupos verbais, apontando ações e acontecimentos. Os participantes (aqueles que agem ou que são objetos do agir) acompanham os processos e podem ser identificados por grupos nominais (nomes, pronomes pessoais). As circunstâncias também se associam aos processos e se realizam pelos grupos adverbiais ou sintagmas preposicionais (ex.: onde, quando, como etc.). Conforme detalhado por Halliday e Matthiessen (2014, p. 222) a seguir:

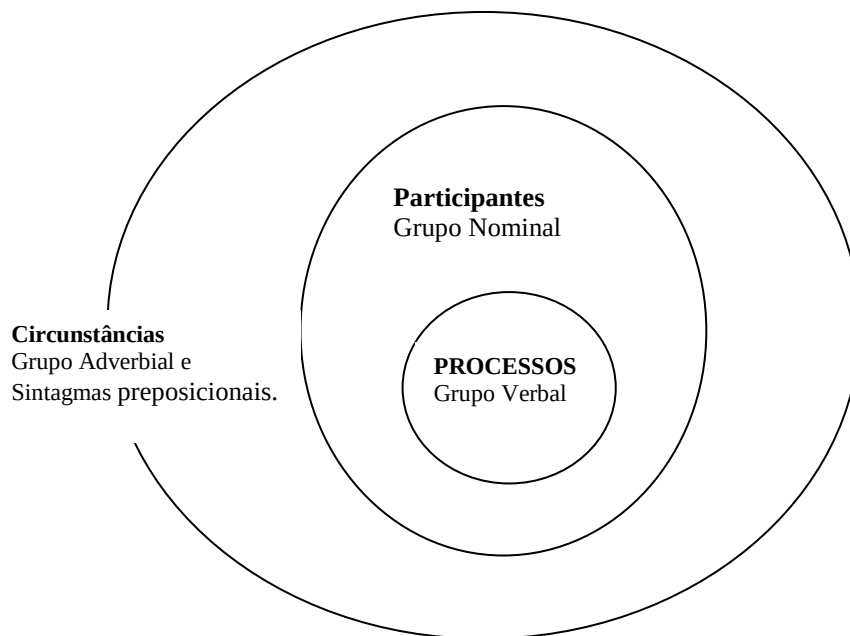


Figura 1: *Processos, participantes e circunstâncias*
IN: Halliday & Mathiessen (2014, p. 222)

Para Halliday e Matthiessen (2004), todas as representações consistem em um processo em que participantes e circunstâncias estão envolvidos e elas podem ser de ordem exterior e interior. Os autores afirmam que o sistema de transitividade constrói o mundo da experiência em um conjunto gerencial de tipos de processos. Cada tipo de processo possui seu próprio modelo para interpretar um determinado domínio da experiência, pois existe uma diferença entre a experiência interna e externa: entre o que experimentamos como acontecendo "lá fora", no mundo além de nós; e o que nós experimentamos como acontecendo dentro de nós mesmos, do mundo em torno da consciência (incluindo percepção, emoção e imaginação). A experiência "exterior" é a de ações e eventos, as coisas acontecem, os participantes fazem as coisas (processo material). A experiência "interior" é mais difícil de resolver, mas é, em parte, uma espécie de replay do exterior, gravando, reagindo a ele, refletindo sobre ele (processo mental), no interior do participante (HALLIDAY & MATTHIESSEN 2004, p. 170, adaptado e traduzido por nós).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Os acontecimentos de ordem exterior são realizados por processos denominados materiais e os de ordem interior por processos mentais. Além desses dois tipos de processos, existe ainda, o processo relacional, visto que nós estabelecemos relações entre um objeto, pessoa, evento e outro. Esta experiência de estabelecer infinitas relações entre os significados do mundo é realizada pelo processo relacional, conforme Halliday e Matthiessen, (2004) esclarecem.

Além dos processos materiais e mentais - os aspectos exteriores e interiores da nossa experiência, um terceiro componente tem de ser fornecido, antes disto tornar-se uma teoria coerente da experiência. Nós aprendemos a generalizar - relacionar um fragmento de experiência com outra: isto é a mesma que aquela, o mesmo tipo da outra. Aqui, a gramática reconhece os processos de um terceiro tipo, os de identificação e classificação; nós chamamos esses de cláusulas de processo relacional. (HALLIDAY & MATTHIESSEN 2004, p.170, tradução nossa²³).

Logo, são três os principais processos (materiais, mentais e relacionais), entretanto, nas fronteiras entre eles, ocorrem mais três processos: o comportamental, entre o material e o mental; o verbal, entre o mental e o relacional; e o existencial, entre o material e o relacional, totalizando seis tipos de processos diferentes, conforme o círculo de Halliday (1994, p. 118) demonstra abaixo:

²³ “In addition to material and mental processes — the outer and inner aspects of our experience, a third component has to be supplied, before this can become a coherent theory of experience. We learn to generalize — to relate one fragment of experience to another: this is the same as that, this is a kind of the other. Here, the grammar recognizes processes of a third type, those of identifying and classifying; we call these relational process clauses” (HALLIDAY & MATTHIESSEN 2004, p. 170).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

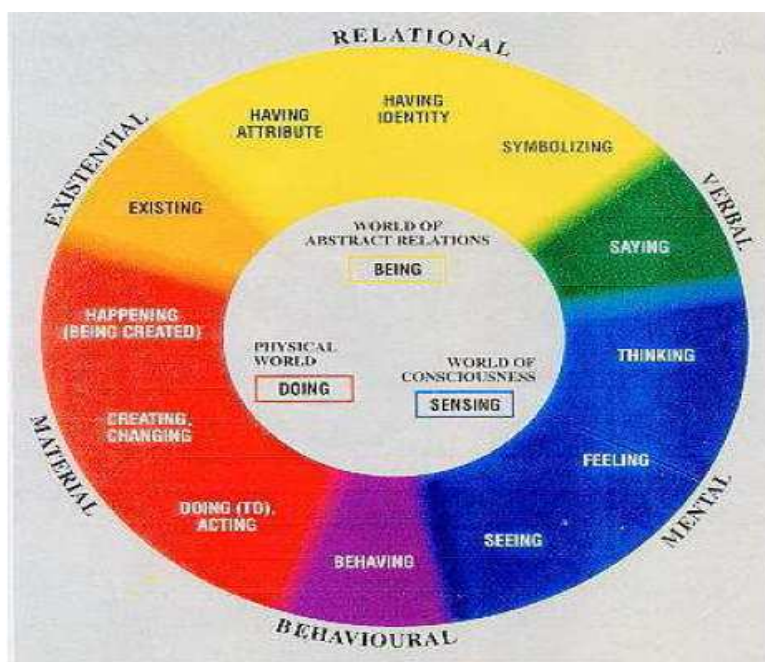


Figura 2: Os tipos de processos
IN: Halliday (1994, p. 118)

O uso das cores sombreadas nas fronteiras de um processo e outro reforça a ideia de que não há um limite bem determinado onde termina um e começa o outro. Para melhor compreendermos esses processos, discutimos nos itens abaixo cada um deles e os participantes neles envolvidos.

a) Processos Materiais referem-se a um processo em que um participante faz algo, são processos da ordem do fazer, ações de mudanças externas, físicas e perceptíveis. Para Halliday e Matthiessen (2004), “o ator [participante] é aquele que faz a ação - isto é, aquele que traz a mudança”²⁴ (op. cit., p. 179). Esses processos nos permitem identificar o que foi materializado, realizado de forma perceptível aos olhos e que pode estar diretamente ligado a outrem, isto é, X faz algo para Y.

Segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 203), quem faz é o participante denominado Ator. Participante que cria ou modifica uma meta (outro participante animado ou não que é afetado pela ação). No processo material, podem ocorrer diferentes participantes: o ator, o beneficiário, a meta, o escopo e o atributo. Para

²⁴ “The Actor [participante] is the one that does the deed — that is, the one that brings about the change”. (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 179).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Halliday e Matthiessen (2004, p. 195), o participante pode se beneficiar com o fazer do ator, por isso é denominado de beneficiário; ou pode ser afetado (meta); ou ainda pode não ser afetado (escopo); e finalmente pode receber um estado ou qualidade (atributo). Conforme nos exemplos a seguir.

Participantes: ator e meta

O aluno	quebrou	a carteira
Ator	Pr. Material	Meta

Participantes: ator e escopo

Eu	subi	os degraus.
Ator	Pr. Material	escopo

Participantes: ator, meta e beneficiário

O aluno	consertou	a carteira	da professora
Ator	Pr. Material	Meta	beneficiário

Embora haja diferentes participantes, na oração pode haver apenas um participante. Quando há apenas um participante a oração é denominada de intransitiva e quando há envolvimento de dois participantes, é transitiva.

Oração transitiva – participantes ator e meta

O aluno	pintou	o quadro
Ator	Pr. Material	Meta

Oração intransitiva – participante ator

O aluno	pinta	bem
Ator	Pr. Material	Advérbio – circunstância de modo

O fazer do processo material, ainda, pode ser criativo ou transformativo. O fazer criativo é trazer algo à existência, é desenhar uma tela, é compor uma música etc. O

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

fazer transformativo resulta da transformação física da meta ou do próprio ator (participante). Na oração: “Envelheci”, o participante é o sujeito elíptico “eu” que envelheceu. Logo, o participante “eu” foi transformado. No exemplo, “Pintei os cabelos”, a transformação é da meta (cabelos). Embora o participante seja “eu” (sujeito elíptico), o processo “pintar” representa a transformação da meta “cabelos” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 184-189).

b) Processos relacionais são processos que estabelecem relações entre um e outro elemento/fato/fenômeno/experiência etc. Para Halliday e Matthiessen (2004, p. 215-247)²⁵, podem ocorrer três tipos de processo relacional: o *intensivo*, que caracteriza algo de modo mais enfático, passando a ideia de uma característica permanente (X é A); o *circunstancial*, que denota uma circunstância, algo transitório (X está em/sobre/com/dentro de A); e o *possessivo*, que remete à condição de posse (X tem A). Além disso, o processo pode relacionar características entre um elemento/fato/fenômeno e outro de modo a atribuir ou a identificar. Conforme o quadro de Fuzer e Cabral (2010):

	Atributiva “X é um atributo de A”	Identificadora “X é a identidade de A”
Intensiva “X é A”	Lula era sindicalista. Lula é otimista.	Lula é o presidente da República = O presidente da República é Lula.
Possessiva “X tem A”	O governo tem avião presidencial.	O avião é do governo.
Circunstancial “X é/está em A”	A eleição é num domingo.	A eleição é em 03 de outubro = Em três de outubro é a eleição.

Quadro 4: Categorias de processos relacionais
(Cf. FUZER & CABRAL, 2010, p.68)

²⁵ “Three main types of relation — ‘intensive’, ‘possessive’ and ‘circumstantial’; and each of these comes in two distinct modes of being — ‘attributive’ and ‘identifying’ (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 215).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Dependendo da categoria do processo relacional, os participantes oscilam. Na oração relacional intensiva, que exerce a função de caracterizar, o participante é o portador de alguma característica que é o atributo. Como, o exemplo, “Lula é otimista”. O portador é “Lula”; processo relacional atributivo “é” e “otimista”, o atributo. Na oração relacional circunstancial em que termo que indiquem lugar, modo, causa, etc., contribuem para destacar uma dada circunstância. Por exemplo, “a eleição é num domingo”. O portador (eleição - participante); o processo relacional atributivo (é); e a circunstância (num domingo). Nas orações relacionais possessivas, dois participantes são marcados: o possuidor e o possuído. No exemplo, “o governo tem avião presidencial” – “governo” é o participante possuidor e “avião presidencial”, o possuído.

Para localizarmos uma oração relacional devemos perguntar: “o que é X?”; “Como é X?”; “X é como?”; “X é o quê?”; “Quem é X?”.

c) Processos mentais possibilitam identificar as representações mentais, como, crenças, ideias e desejos. Esse processo refere-se à apreciação humana do mundo, o aspecto interno do participante, logo, o participante vivencia (o experienciador) um fenômeno por meio de um processo (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 203).

O experienciador será sempre o participante das orações mentais, mas a representação da vivência do experienciador, da experiência interna do participante vai oscilar, pois os processos mentais podem ser: cognitivos (pensar, compreender, saber); afetivos/emotivos (gostar, temer, odiar); perceptivos (ver, perceber, notar) ou desiderativos (esperar, pretender, obedecer). Pode ser uma representação que indique os sentidos de gustação, audição, olfato, visão e tato (cheirar, tocar): os processos mentais perceptivos. Pode ser também um processo que indique o grau de afeição (gostar, adorar, amar): o processo mental afetivo. Ou ainda, pode ser cognitivista, da ordem do pensar (pensar, saber): o processo mental cognitivista. Não se pode esquecer dos processos que representem o desejo, a vontade (desejar, querer): os processos mentais desiderativos.

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Exemplo:

O professor	reflete	sobre sua aula.
Ator	Pr. Mental Cognitivo	Fenômeno

O fenômeno pode ainda ser representado por outra oração, conforme o exemplo.

Processo mental cognitivo (fenômeno em oração)

O professor	reflete	sobre como melhorar sua aula.
Ator	Pr. Mental Cognitivo	Fenômeno em Oração

Para localizar esse tipo de oração, deve-se perguntar: “O que você sente/sabe/percebe sobre X?”

d) Processos verbais devem ser entendidos como qualquer forma de troca de significados expressos verbalmente. Os processos verbais referem-se aos grupos verbais que expressem o dizer, o comunicar, e situam-se entre os processos relacionais e os mentais. Esse processo é importante porque ao dizer, dizemos ao outro e significamos as coisas e seres do mundo (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 252-256).

Nesse processo, os participantes são: o dizente, o receptor, o alvo e a verbiagem. O dizente é o participante falante, aquele que diz. O receptor é aquele a quem destina a mensagem, o conteúdo. O alvo é o participante que é atingido pelo processo de dizer. E, por fim, a verbiagem ocorre quando o participante representa ou o conteúdo, ou o nome do dizer, ou ainda, o nome de uma língua. Para melhor compreender o papel desses participantes na construção das orações, seguem alguns exemplos:

Participantes: dizente, receptor e alvo

O aluno	acusou	seu colega	para a professora
Dizente	Pr. Verbal	alvo	receptor

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Participantes: *dizente, receptor e verbiagem*

A atendente	me	informou	sobre os problemas de horários.
Dizente	Receptor	Pr. Verbal	Verbiagem

O atendente	me	disse	em francês
Dizente	Receptor	Pr. Verbal	verbiagem

Com o processo verbal, também há citações, reproduzindo a fala de alguém, como, no exemplo abaixo:

O professor	disse :	“sente-se”
Dizente	Pr. Verbal	CITAÇÃO

Ainda com o processo verbal, pode ocorrer que a mensagem venha em forma de outra oração. Quando isso ocorre, as orações são introduzidas ou pela conjunção *que* ou *se*. Conforme o exemplo a seguir:

O atendente	me	disse	que não há mais quartos.
Dizente	Receptor	Pr. Verbal	RELATO

e) Processos comportamentais indicam diferentes comportamentos humanos, que em parte é ação, em parte é uma experiência do sentir. E sendo da natureza humana, podem ser de ordem psicológica/consciência, fisiológica, corporal e verbal (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 248-252), apresentando características comuns aos demais processos, tornando-se, assim, mais difíceis de serem identificados pela sua complexidade. Dada a sua complexidade, recorreremos ao quadro de Fuzer e Cabral (2010) adaptado de Halliday e Matthiessen (2004, p.251), conforme segue:

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Quadro 5: Exemplos de verbos que realizam processos em orações comportamentais.
(Cf. FUZER & CABRAL, 2010, p.68)

Próximo ao material	Posturas corporais e entretenimentos	Cantar, dançar, levantar, sentar
Próximo ao mental	Processos de consciência representados como formas de comportamento	Olhar, assistir, fitar, escutar, observar, preocupar-se, sonhar.
Próximo ao verbal	Processos verbais como formas de comportamento	Tagarelar, murmurar, rosnar, falar, fofocar, argumentar, discutir.
-	Processos fisiológicos manifestando estados de consciência	Gritar, chorar, rir, gargalhar, sorrir, suspirar, assobiar, choramingar, acenar (com a cabeça)
-	Outros processos fisiológicos	Respirar, tossir, soluçar, arrotar, desmaiar, evacuar, defecar, urinar, bocejar, dormir.

Para melhor compreender essa proximidade dos processos comportamentais com os demais processos, seguem dois exemplos de comparação:

Processo verbal

O aluno	falou	de sua dificuldade	para a professora.
Dizente	Pr. Verbal	verbiagem	receptora

Processo comportamental

O aluno	fala	demais.
Comportante	Pr. COMPORTAMENTAL	Circunstância de modo

Como se observa, o participante do processo comportamental é o comportante, aquele que detém consciência, “um ser tipicamente consciente” (FUZER & CABRAL, 2010, p. 89). Um ser que se comporta de tal maneira expressa pelo processo, que pode ou não ser dentro de uma dada circunstância.

f) Processos existenciais representam a existência de algo ou que algo acontece (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004). Na Língua Portuguesa, os verbos ‘existir’ e ‘haver’ indicam a existência de algo, mas os verbos ocorrer e permanecer também podem assinalar a existência ou o acontecimento de algo, como, no exemplo: “No Brasil, ocorre a falta de professores”. Logo, “a falta de professores” é apontada como algo que existe no país.

As orações existenciais não apresentam sujeito, logo, o seu participante é o que existe, o existente. No exemplo acima, “a falta de professores” é o participante existente e, como no exemplo, o existente pode representar uma ação, um fato, um objeto, um animal, uma pessoa, uma instituição etc. (FUZER & CABRAL, 2010).

Como já apontamos, a metafunção ideacional representa a experiência, numa lógica de transitividade que possui três componentes: os processos, participantes e circunstâncias. Daí a importância de esclarecer o papel da circunstância nesse sistema de transitividade.

g) As circunstâncias são configuradas nas orações por meio de grupos adverbiais e expressões preposicionadas que exercem o papel de localizar o evento no tempo e no espaço, bem como de referir às causas, aos modos, às razões que estão envolvidos no evento. Podemos identificar cinco diferentes tipos de circunstâncias: de extensão, de localização, de modo, de causa, de contingência, de acompanhamento, de papel, de assunto e de ângulo (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 263-277). Para melhor esclarecer esses tipos de circunstâncias, recorreremos ao quadro de Halliday e Matthiessen (2004, p. 262-263) traduzido e adaptado por Fuzer e Cabral (2010), conforme segue:

Tipos de circunstâncias e perguntas para identificar		Exemplos
Extensão	Distância (A que distância?)	Parar <i>a cada cem metros</i> .
	Duração (Há quanto tempo?)	Parar <i>um longo tempo</i>
	Frequência (Quantas vezes?)	Explicar <i>várias vezes</i> .
Localização	Lugar (Onde?)	Chegar <i>perto</i> .
	Tempo (Quando?)	Chegar <i>logo</i> .
Modo	Meio (Como? Com o quê?)	Amarrar <i>com arame</i> .
	Qualidade (Como?)	Sair <i>rapidamente</i> .

Parte I*Aportes teórico-metodológicos*

	Comparação (Como é?)	Jogar <i>como Pelé</i> .
	Grau (Quanto?)	Amar <i>profundamente</i> .
Causa	Razão (Por quê?)	Chorar <i>por causa do</i> namorado.
	Propósito (Para quê?)	Lutar <i>por liberdade</i> .
	Interesse/representação (Por quem?)	Falar <i>por você</i> .
Contingência	Condição (Por quê?)	Falar <i>em condição de</i> anonimato.
	Falta	<i>Na falta dos pais</i> , chamar os tios.
	Concessão	Correr <i>apesar do cansaço</i> .
Acompanhamento	Comitativo (Com quem? Com o quê?)	Viajar <i>com a mãe</i> .
	Aditivo (Quem mais? O que mais?)	<i>Além das roupas</i> , João levou os livros.
Papel	Estilo/aparência (Ser como o quê?)	Vir <i>como amigo</i> .
	Produto (O quê? Em quê?)	Cortar o papel <i>em tiras</i> .
Assunto	(Sobre o quê?)	Falar <i>sobre Paris</i> .
Ângulo	Recurso	<i>Para Halliday</i> , a linguagem é multifuncional.
	Ponto de vista	É culpado <i>aos olhos da</i> mídia.

Quadro 6: *Tipos de circunstâncias.*
(Cf. FUZER & CABRAL, 2010, p.44-45)

No quadro acima, os diferentes tipos de circunstâncias ajudam a levantar e a identificar as representações quanto aos inúmeros aspectos do contexto de produção, e como eles podem ter influenciado na construção dos sentidos configurados no texto.

Sendo assim, a metafunção ideacional contribui para que possamos identificar e discutir as ações dos professores postas em cena nos textos e quem participa delas (individual ou coletivo), bem como em quais circunstâncias. Antes, porém, precisamos discutir os referenciais oriundos das ciências do trabalho para melhor compreender como apreender e alcançar esses objetivos. Questões abordadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

O trabalho docente entre estilos individuais e coletivos

Com o enfoque no trabalho docente, neste capítulo, os conceitos e os estudos que fundamentam e que ajudam a compreender o trabalho e o coletivo de trabalho serão discutidos, bem como o trabalho do professor e o papel da pesquisa.

2.1 O trabalho: conceitos fundamentais

A complexidade do trabalho e sua relação com o humano, ao longo da história, foi tema de grandes pensadores, como, Aristóteles, Santo Agostinho, Hegel, entre outros. Isso aponta para o quanto o estudo do trabalho pode contribuir para a compreensão do humano. Fundamentada nos estudos filosóficos de Marx, Santos (2013, p. 28) defende que o trabalho “abarca ontologicamente o todo da existência do homem”, pois “nele estão conjugados diversos aspectos da existência humana, como a História, as condições materiais da vida, as ideologias e até mesmo a religião” (SANTOS, 2013, p. 26). O trabalho é, então, um processo e um produto do desenvolvimento humano, já que é “condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa, de expressão e de realização do ser humano” (MACHADO, 2007, p. 7).

Ao longo da história, nem sempre o trabalho teve esse status. Nas línguas greco-românicas, o termo originou-se do nome dado ao chicote de três pontas usado para castigar escravos, o “*tripalium*”, devido à realização do trabalho ser de responsabilidade dos escravos.

Com o surgimento da Revolução Industrial, no século XVIII (1760), houve uma transformação no modo de viver, do manufactureiro para maquinofatura, o que culminou na substituição da energia humana pela motriz e no modo de produção doméstica pelo sistema fabril, promovendo o trabalho assalariado e a reorganização socioeconômica. Essa reorganização contribuiu para estabelecer o sentido dado ao trabalho “tal como o

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

concebemos hoje, no discurso cotidiano” (MACHADO, 2007, p. 7) e também para emergir o interesse, ainda que só dos chefes de empresa, pelo desenvolvimento de ciências que se centrassem no trabalho: o Taylorismo e o Fordismo²⁶.

A preocupação com a rentabilidade levou o taylorismo a pesquisas voltadas para o desenvolvimento da produção em série ou em cadeia produtiva. Para isso, criavam-se normas e regras que deviam ser cumpridas à risca, com severa precisão pelo trabalhador, destituindo dele o direito ao reconhecimento pelo trabalho realizado, já que o mesmo era apenas mais uma parte/elemento na cadeia produtiva. Sobre esse aspecto da ciência Taylorista, Clot (2006) argumenta que essa ciência não exigia muito do trabalhador, na verdade, exigia muito pouco, o que implicava em uma amputação da iniciativa criativa do mesmo. Tal amputação provocava, inclusive, o esgotamento, o estresse e diversos conflitos no indivíduo. O Taylorismo, então, condenava “o homem a uma imobilidade que é uma tensão contínua” provocada pelas “possibilidades que se sentem, mas que não podem ser vividas, daquilo que não se pode fazer no âmbito daquilo que se faz” (CLOT, 2006, p. 14-15).

Marx ampliou as concepções acerca do trabalho buscando defender o “verdadeiro trabalho” do “trabalho alienado”. Para o estudioso, o trabalho alienado definia-se como a materialização de um objeto, que gerava um estranhamento por parte do trabalhador, pois gerava uma “falta de realização, criada pela sociedade capitalista de produção, [que] opõe-se ao trabalho criador” (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 32). O trabalho criador é, portanto, o “verdadeiro trabalho”, a expressão criativa e transformadora do homem, uma força estruturadora da vida em sociedade e da singularidade humana, um recurso “de sua realização e de seu desenvolvimento, que

²⁶ O Taylorismo é uma teoria criada pelo engenheiro_Americano Frederick W. Taylor (1856-1915) que a desenvolveu a partir da observação dos trabalhadores nas indústrias. O engenheiro constatou que os trabalhadores deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada, ou seja, cada trabalhador desenvolveria uma atividade específica no sistema produtivo da indústria (especialização do trabalho). No taylorismo, o trabalhador é monitorado segundo o tempo de produção, cada indivíduo deve cumprir sua tarefa no menor tempo possível, sendo premiados aqueles que se sobressaem, isso provoca a exploração do proletário que tem que se “desdobrar” para cumprir o tempo cronometrado. Por exemplo, o fordismo, na indústria automobilística norte-americana, que foi “a máxima aplicação dos princípios da organização científica do trabalho” em série ou em cadeia produtiva (Machado, 2007, p. 9).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades” (MACHADO, 2007, p. 7).

Com as mãos livres “podia agora [o homem] adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração” (ENGELS 1876/2004, p. 16), levando o “homem a descobrir nos objetos propriedades até então desconhecidas” (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 27). Esse processo de evolução gerou, segundo Engels (1876/2004), muitas transformações físicas, biológicas, cognitivas e de sentido, que possibilitaram a organização social do homem graças ao trabalho, ao manuseio e à transformação de objetos em favor da sobrevivência. Portanto, “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho são considerados condição primeira e fundamental da existência do homem” (ENGELS 1876/2004, p. 76).

Se o trabalho é condição primeira e fundamental da existência do homem, logo estudá-lo possibilita uma melhor compreensão do desenvolvimento humano, daí a importância das ciências taylorista e fordista que iniciaram seus estudos sobre o mesmo. Entretanto, em oposição a essas ciências, a Ergonomia Francófona²⁷ emergiu após a Segunda Guerra Mundial. Diferente da Ergonomia Britânica que se centra no desenvolvimento de materiais para aliviar o esforço no trabalho, como, as cadeiras ergométricas, a Ergonomia Francófona centra-se na situação de trabalho vivida pelo trabalhador. Foi em meio a um contexto de reivindicações trabalhistas na França que ela surgiu em prol do trabalhador, contra as condições de trabalho impostas pelos Estados Unidos. Dr. Alain Wisner (1995) a idealizou por se opor a uma Psicologia do Trabalho detentora do conhecimento, pois o autor defendia que é nas situações de trabalho, lugar onde o trabalhador expressa sua criatividade no enfrentamento de problemas, numa relação dinâmica de transformação e de criação de soluções que o trabalho se realiza, se concretiza, o que o coloca num lugar privilegiado de construção e de transformação de conhecimentos (WISNER, 1995 apud CLOT, 2010).

²⁷ Na Segunda Guerra Mundial, o serviço da Defesa Nacional Britânica realizou diversas pesquisas em função de aliviar os esforços humanos em circunstâncias limites dos soldados, o que resultou, após a guerra, em 1947, na fundação da Ciência Ergonômica – a Ergonomia. Segundo Souza-e-Silva (2004) o termo ergonomia, “[...] do ponto de vista etimológico, designa a ciência do trabalho” (op. cit. 2004, p. 86).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Dr. Wisner (1995) rejeitava a precisão científica, por exemplo, a taylorista, que buscava saber para prever e prever antes mesmo de agir, e defendia a importância do “agir sem ser capaz de prever tudo, a fim de saber”. Em outras palavras, o ergonomista perseguiu a ideia de que seria na ação que o conhecimento emerge, nas situações efetivas da experiência humana (WISNER, 1995 apud CLOT, 2010, p. 46).

Inicia-se, então, uma renovação na Psicologia do Trabalho, elevando o campo do trabalho, em especial, a atividade exercida pelo trabalhador ao status de excelência para uma psicologia fundamentada. Daí a emergência de vertentes teórico-metodológicas, como, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade de investigação do trabalho *in loco*, isto é, na situação de trabalho, sobre a atividade do trabalhador. Essas vertentes promoveram pesquisas, sobre a “multidimensionalidade, que envolve [o] funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social” do trabalhador (MACHADO, 2007, p. 10), devolvendo-o o status merecido de grande conhecedor, criador e transformador de seu próprio trabalho.

No início dos anos setenta, houve um forte impulso e estabelecimento da ergonomia francófona ao evidenciarem que a meta “taylorista de prescrever as tarefas dos trabalhadores em seus mínimos detalhes era totalmente inexecutável, dada a inevitável distância entre a prescrição e a atividade real do trabalhador” (MACHADO 2007, p. 10). Os pesquisadores das ciências do trabalho, como, a Ergonomia da Atividade, detectaram uma distância entre a tarefa tal como é dada (a prescrição ou normas de condutas para realizar um trabalho) e o trabalho tal como é concretizado pelo trabalhador. A tarefa seria o trabalho prescrito e o trabalho como foi concretizado é denominado de trabalho realizado.

O trabalho prescrito, segundo René Amigues (2004), do grupo ERGAPE (Ergonomie de l’Activité des Professionnels de l’Education), é “a tarefa [que] refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelos sujeitos” (AMIGUES, 2004, p. 39), ou seja, é a norma de como deve ser executado determinado trabalho.

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Yves Clot²⁸ (2006) estende a concepção de trabalho prescrito como o resultado ou o arquivo histórico de uma dada atividade de trabalho. Segundo o autor, as prescrições são as memórias de diferentes iniciativas de trabalhadores ao longo do tempo, pois são os trabalhadores que

reutiliza[m] o patrimônio social incorporado pelas técnicas, pelas línguas, pelas regras e pelos procedimentos institucionais, formalizações que ‘retêm’ a memória das atividades, [são] uma espécie de pré-trabalho usável para todo trabalho futuro (CLOT, 2006, p. 95).

Embora a prescrição seja norteadora, orientadora do trabalho a ser realizado, ela nunca dará conta de abarcar toda a complexidade das diferentes situações concretas da atividade, pois “[...] há geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador” (AMIGUES, 2004, p. 40). O trabalho realizado, então, deve ser compreendido como o trabalho efetivado, isto é, todas as ações desempenhadas e que, por isso, é passível de observação e de descrição, é o trabalho tal como fora realizado.

Nessa relação entre trabalho prescrito e realizado, abre-se uma lacuna entre o possível de ser realizado e o que se espera na realização do mesmo. Logo, a ação empregada pelo sujeito profissional durante o exercício de seu trabalho é uma prática “mais ou menos conflitual para regular essa distância (...) e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004, p. 40).

²⁸ O Prof. Dr. Yves Clot é professor de Psicologia do Trabalho no CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) de Paris, onde é responsável pelo grupo de pesquisa do Laboratório de Psicologia do Trabalho. Investiga sobre os gêneros profissionais e os estilos de ação em situação de trabalho, como também elabora e aperfeiçoa metodologias (autoconfrontação simples e cruzada e instrução ao sócia). Nesse sentido, o professor desenvolve vários trabalhos de intervenção que visam ao desenvolvimento das atividades e dos sujeitos no trabalho. De filiação vigotskiana e bakthiniana, mantém relações científicas desenvolvendo pesquisas conjuntas e colaborativas com o Grupo ERGAPE- Institut de Formation de Maîtres de Marseille, em especial com o linguista Prof. Dr. Daniel Faïta, e com o Grupo LAF (Langage-Action-Formation), da Universidade de Genebra. No Brasil, assume acordos institucionais com a PUC/SP; PUC/MG; UFMG; USP; UEL; UNISINOS; entre outras.

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

É nesse processo de regulação do trabalho (prescrito e realizado) que ocorre o trabalho real, isto é, a regulação, a readaptação de normas, de situações, de recursos, em que muitas ações são realizadas e outras não, sendo todas elas elementos do “trabalho real”. Clot (2006) traz uma grande contribuição à compreensão do trabalho, ao identificar que a *não ação* interfere na ação seguinte, elevando esta ao status de um elemento do trabalho real. O trabalho real envolve a expertise do trabalhador em organizar seu trabalho diante de diferentes situações. Nesse processo, ações podem ou não ocorrer e vão interferir diretamente na configuração e no resultado do mesmo. O trabalho real é mais abrangente que o trabalho prescrito e o realizado, pois se caracteriza como uma fonte inesgotável de conhecimentos (teóricos e práticos), de perspectivas pessoais e coletivas, de frustrações sentidas, de sucessos previstos ou imprevistos que interagem entre si e podem ocorrer antes, durante ou depois da realização de um trabalho. Bueno (2007), apoiada nos estudos de Clot, esclarece que o trabalho real “[...] ultrapassa aquilo que é visível, observável, ou seja, (...) o trabalho real envolve também o trabalho pensado, desejado, impedido, possível, etc.” (BUENO, 2007, p. 38).

O trabalhador, portanto, ao buscar vencer os possíveis conflitos durante a realização de seu trabalho, pode produzir e, ao mesmo tempo, desenvolver diferentes estratégias e habilidades que se tornam elementos de capacitação de seu agir no trabalho. Esse fator de desenvolvimento de capacidades era, antes, no taylorismo, considerado um *déficit*, já na Ergonomia Francófona, torna-se “elemento constitutivo da atividade de trabalho e manifestação da inteligência criadora dos trabalhadores no confronto com a situação real em que se encontram” (MACHADO, 2007, p. 11).

Diante de um objeto de estudo tão rico e complexo, o trabalho é constituído de instâncias, isto é, de características que implicam o aspecto pessoal, interpessoal, interacional, impessoal e transpessoal e é mediado por instrumentos. Essas instâncias defendidas por Clot (1999) e que mais tarde sofreram uma ampliação por Machado (2007), contribuem para uma melhor compreensão do trabalho, ainda que seja uma concepção “provisória”²⁹, conforme segue:

²⁹ Machado considera que diversas e diferentes pesquisas que estão sendo realizadas acerca do trabalho podem contribuir com novas características e definições sobre o mesmo, levando-nos a novos conceitos e aprofundamentos.

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

- a) O trabalho é pessoal, pois é sempre único, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.);
- b) É interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem, que são todos os possíveis indivíduos envolvidos direta ou indiretamente na realização do trabalho e que podem estar presentes ou ausentes;
- c) É impessoal porque é prescritivo, normativo, constituído por regras oriundas que formalizam, certificam o trabalho para todos do trabalho;
- d) É transpessoal, visto que é um agir guiado por modelos de agir específicos de cada meio profissional de trabalho que se constituem ao longo da historicidade de cada trabalho.
- e) É plenamente interacional, já que o trabalhador ao agir sobre o meio e utilizar recursos/instrumentos para realizar sua ação, modifica o meio e apropria-se dos instrumentos de modo a transformá-los para adequar à sua ação. Nessa relação com o meio e os instrumentos, o homem os transforma e é por eles transformado;
- f) É mediado por instrumentos que podem ser simbólicos (o planejar mentalmente uma aula) ou materiais (a lousa, o giz, a transparência).

Assim, o trabalho é um fenômeno social, não é um objeto qualquer, externo, isolado, indiferente às pessoas e ao contexto social. Ao contrário, o trabalho é realizado por pessoas, para as pessoas, em diferentes lugares, logo, o trabalho é uma “atividade dirigida” (CLOT, 2006, p. 95). Em outros termos, dirigida “não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros” (CLOT, 2006, p. 97).

Dito de outra forma, a atividade se endereça, primeiro, ao próprio profissional, ao objeto e, simultaneamente, a atividade de outros. Além de ser mediada por instrumentos. De maneira bem esquemática e resumida, segue abaixo o triângulo com os polos constitutivos da atividade de trabalho (profissional, objeto, outrem e instrumentos):

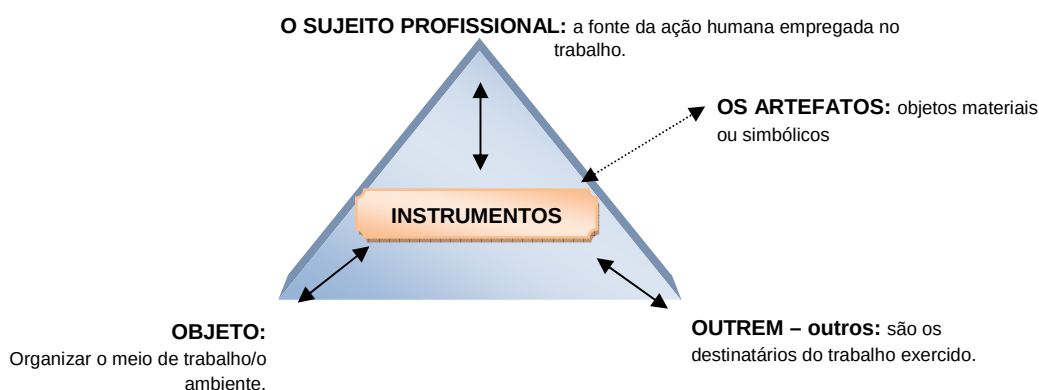


Figura 3: Elementos da Atividade. In: CLOT, 1999

Esses polos se relacionam de modo conflitante e dinâmico. A atividade dirige-se ao profissional que, para realizá-la, precisa organizar o meio/ambiente (o objeto) numa relação direta e indireta com as diferentes atividades de colegas de profissão, chefes, clientes (o outrem), sendo que essa relação tríade é sempre mediada por instrumentos materiais ou simbólicos. Por exemplo, uma determinada atividade no ensino é realizada por um profissional (o professor), que deverá organizar o meio (a sala, turma) e, para isso, poderá recorrer a instrumentos (disposição das carteiras, regras da escola). Além de se relacionar com outrem (alunos, colegas de trabalho, gestores, pais etc.) de forma direta ou indireta, que também poderá ser mediada por instrumentos (textos, gestos, conversa, bilhete).

Essas relações existem em uma tensão, num conflito que é saudável, pois favorece, faz emergir o desenvolvimento da atividade. O conflito, numa perspectiva vygotskiana, é o motor do desenvolvimento, isto é, fonte de energia da criatividade da atividade (CLOT, 2010). Logo, por meio dessas relações conflituosas e dinâmicas, a atividade se constitui, forma-se, mas também se deforma (REILLE-BAUDRIN, 2015, em curso³⁰). Como um fenômeno vivo, nessas relações, um polo ou outro pode se evidenciar, revelar-se mais que outro, levando a um desequilíbrio da atividade, o que é perigoso para a saúde, para o bem-estar.

³⁰ Aula ministrada em 19/06/2015 no curso PT10 - Méthodologie et Méthode de l’instruction au Sosie en Analyse du Travail – apports théoriques, méthodologiques et cliniques de l’instruction au sosie, coordenado por Yvon Miossec e Amélie Sandoval.

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Em relação aos instrumentos que podem ou não mediar as relações entre o profissional, objeto e outrem, devemos, primeiro, compreender o termo instrumento numa perspectiva vygotskiana, bem como estabelecer a diferença entre artefato e instrumento (RABARDEL, 1995a; 1995b).

Na sociedade, inúmeros artefatos são e foram produzidos sócio-historicamente pelo homem e estão disponíveis, com o potencial de se tornarem instrumentos mediadores da ação humana. São produtos do(s) sujeito(s) nas mais diversas situações de atividade e de interação do homem numa sociedade. O que são esses artefatos? Uma mesa é um artefato, e pode se tornar instrumento quando a utilizamos para estudar, para ceiar, entre tantas possibilidades. O mais importante é que quando a utilizamos como um recurso facilitador, ampliador, mediador de nossas capacidades, ela deixa de ser um artefato e passa a ser instrumento, mas isso requer um processo de “apropriação **pelo e para** o próprio sujeito” desse artefato (MACHADO, 2010, p. 164, grifo da autora).

Para melhor compreender esse processo de apropriação, recorremos a Schneuwly (2004), que buscou nas palavras de Marx e Engels (1846/1969) uma ampla significação para o termo apropriação, a concebe como “o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos” (MARX & ENGELS, 1846/1969 apud SCHNEUWLY, 2004, p. 23). Um pequeno exemplo desse desenvolvimento, o uso do programa de computador, Word, que transformou o modo como a sociedade escreve, comunica-se e se relaciona com os outros, etc., desenvolvendo novas capacidades e perspectivas.

A apropriação de um instrumento é fator de desenvolvimento do indivíduo, pois a partir dela ocorrem no sujeito “construções representativas referentes ao instrumento” em virtude do *para quê* que se destina à ação, numa dada situação, com determinado objetivo, para ampliar, estender suas próprias capacidades (MACHADO, 2010, p. 164, grifo da autora). Nas palavras de Rabardel (1995b),

O processo de apropriação de um artefato é acompanhado, conforme o sujeito, de construções representativas relativas ao instrumento e à realidade (...) é acompanhado também da elaboração de estruturas permitindo a

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

organização da ação do sujeito: os esquemas de utilização. (RABARDEL, 1995b, p. 63, tradução e adaptação nossa³¹)

O instrumento, portanto, não é dado, consiste, na verdade, da elaboração do sujeito inserido numa dada situação e dos artefatos disponíveis ou não. Possui, também, um caráter mais permanente, tornando-se meio disponível para ações futuras como resultado do processo progressivo da gênese instrumental (RABARDEL, 1995a; 1995b). A gênese instrumental ocorre por meio de dois movimentos entre sujeito e artefato, denominados: instrumentalização (l'instrumentalisation) e instrumentação (l'instrumentation).

Parafraseando Rabardel (1995a; 1995b), a **instrumentalização** é o movimento que parte da ação do sujeito sobre o artefato. É a adaptação do instrumento segundo as necessidades, os conhecimentos do sujeito que orientam a seleção e o emprego das possíveis funções do artefato, levando em conta as necessidades do sujeito e as características e propriedades do artefato. Assim, esse movimento enriquece as propriedades do artefato e pode fazer emergir novas funções para o mesmo, bem como ampliar as capacidades do sujeito (RABARDEL, 1995a; 1995b).

A **instrumentação** consiste no movimento inverso, do artefato sobre o sujeito. As restrições da condição de uso e as potencialidades do artefato influenciam e condicionam as ações do indivíduo. Em razão das particularidades do artefato, o sujeito adéqua, repensa sobre os modos de seu agir. Nesse processo, as propriedades do artefato são reveladas e transformadas, bem como os padrões de uso são resignificados (RABARDEL, 1995a; 1995b).

O processo progressivo da gênese instrumental é, portanto, dialético, em que os elementos estão sempre numa relação tríade conflitual entre artefatos, sujeito e esquemas/padrões de utilização associados ao próprio sujeito e ao contexto sócio-histórico. Para Schneuwly (2004), os “esquemas de utilização”, processo em que o

³¹ Le processus d'appropriation d'un artefact s'accompagne, chez le sujet, de constructions représentatives relatives à l'instrument, à la réalité... Il s'accompagne aussi de l'élaboration de structures permettant l'organisation de l'action du sujet : les schèmes d'utilisation (RABARDEL, 1995b, p. 63)

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

sujeito elabora, articula as possibilidades de uso em virtude de uma situação de ação e dos objetivos que se tem (SCHNEUWLY, 2004, p. 24), resultam na seguinte ideia: tornar instrumento é ampliar a capacidade de ação humana (pelo homem) de acordo com as suas necessidades (para o homem).

Numa perspectiva vigotskiana, é importante sublinhar que o instrumento pode ser técnico ou psicológico, conforme a direção de sua ação (RABARDEL, 2002). Em síntese, a ação do instrumento técnico funciona como um mediador entre os objetos do mundo e a atividade do sujeito, enquanto o psicológico endereça-se ao psiquismo, ao comportamento humano, a uma “atividade endereçada a si mesmo e não ao objeto” (RABARDEL, 2002, p. 268).

Se é impossível restringir as diversas e diferentes situações, objetivos, necessidades de ação de um sujeito sócio-historicamente inserido, também é impossível limitar a diversidade de instrumentos (técnicos e psicológicos) criados e transformados em “esquemas de utilização” próprios, modificando “evidentemente as maneiras de nos comportamos” e a dos objetos ao longo da história (SCHNEUWLY, 2004, p. 23-24).

O instrumento, então, torna-se um fenômeno capaz de alterar modos e meios de realizar um trabalho, o que consiste em mudanças, inclusive, no modo de pensar o trabalho, o que lhe atribui a propriedade de contribuir com o processo de desenvolvimento do trabalhador e do próprio meio profissional. Por exemplo, as mudanças na maneira de conceituar o trabalho, de realizá-lo e de vivê-lo com o avanço tecnológico dos meios de produção na Revolução Industrial, ou ainda, nos tempos atuais, com a descoberta da genética, com a impulsão da tecnologia da informática e da robótica.

Para melhor compreender essas mudanças no meio profissional, isto é, como o trabalho transforma-se ao longo do tempo, é necessário recorrer ao conceito de gêneros profissionais proposto por Clot e Faïta (2000). Segundo os autores, da mesma forma que ocorre na atividade de linguagem o uso dos gêneros de discurso relativamente estáveis (BAKHTIN, 1979/2000); na atividade prática, existem os gêneros técnicos (CLOT & FAÏTA, 2000, p. 11).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Clot e Faïta (2000) ampliaram a noção de gêneros de discurso para gêneros sociais de maneira a abarcar os gêneros técnicos. Os gêneros sociais, de modo geral, consistem nas avaliações compartilhadas por uma comunidade, nos conhecimentos (modos de fazer e de dizer) que organizam, orientam as diferentes atividades humanas. Nas palavras de Clot e Faïta (2000, p.10), é a alma social das atividades.

Dentro dos estudos da linguagem, os gêneros de discursos são os recursos sócio-historicamente construídos, as formas sociais consagradas que possibilitam a atividade de linguagem. São fenômenos de uma ação coletiva, social inserida, desenvolvida e transformada no tempo (história) e espaço (cultura) (CLOT & FAÏTA, 2000).

Clot e Faïta (2000) propõem os gêneros técnicos que formam o regime de utilização das técnicas e gestos dentro de um meio. Eles fazem “a ponte entre a operacionalidade formal e prescrita (regras) dos recursos materiais e dos modos de agir e de pensar um meio” (CLOT & FAÏTA, 2000, p. 12, tradução nossa³²).

Para os autores, os gêneros de discurso e os gêneros técnicos constituem juntos os gêneros profissionais da atividade, que fornecem

Os subentendidos e pressupostos sociais da atividade em curso, uma memória impessoal e coletiva que oferta sua capacidade à atividade pessoal em situação: maneiras de começar uma atividade e de finalizá-la, maneiras de conduzir eficazmente (CLOT & FAÏTA, 2000, p. 12, tradução nossa³³)

Os gêneros da atividade ou os gêneros profissionais da atividade abarcam tanto os gêneros de discursos como os técnicos na concretização da atividade. Para um profissional realizar um trabalho, ele precisa, de algum modo, ter acesso ao subentendido da atividade, isto é, à memória dessa atividade que o orientará sobre os

³² Les genres de techniques font le pont entre l’opérationnalité formelle et prescrite des équipements matériels et les manières d’agir et de penser d’un milieu (CLOT & FAÏTA, 2000, p. 12)

³³ Ils sont les antécédents ou les présupposés sociaux de l’activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l’activité personnelle en situation : s’adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement (CLOT & FAÏTA, 2000, p. 12).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

modos de realizá-la. Se a cada vez que um professor fosse dar aula, tivesse que inventar o gênero profissional *ministrar aula*, a educação seria impossível.

Clot (2010) defende que o “gênero é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum” (op. cit. 2010, p. 121-122). Em outros termos, “o gênero é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho” (op.cit., 2006, p. 38), que são compartilhados numa rede de enunciados convencionados e relativamente estáveis praticados por determinado grupo profissional, que coloca em discussão a “perspectiva da memória coletiva a qual abrangeria as formas de fazer e de dizer” (MAZZILLO, 2006, p. 30). O gênero é, então, um “intermediário social” que organiza a atividade pessoal (CLOT, 2010, p. 122), mas assim como a ação profissional recorre ao caráter social e genérico, ela também desenvolve e recorre ao caráter estilístico, pessoal, único da atividade.

O **estilo** é desenvolvido ao longo da experiência, dos conflitos diante das condições de trabalho reais, que obriga o profissional a reorganizar, a repensar a atividade de trabalho. Há, então, dois aspectos principais na ação profissional que atuam de forma mais ou menos conflitante: o estilo e o gênero profissional da atividade. Assim como os gêneros profissionais orientam a atividade pessoal, a atividade pessoal está para os gêneros, pois o trabalhador age por meio deles e em razão das exigências da situação de ação, ele os readéqua, os “ajusta e aperfeiçoa”, bem como sua própria ação (CLOT, 2010, p. 126). Os gêneros profissionais da atividade são, então, um meio, um instrumento psicológico, pois exercem uma função psicológica no interior dos indivíduos, orientando sobre como melhor agir frente à determinada situação (CLOT, 2010, p. 90).

O estilo é um fenômeno que se apoia na memória individual – o vivido da pessoa – e na memória coletiva e que, ao mesmo tempo, afasta-se de uma e de outra. Ele se renova, recria-se, nesse movimento dinâmico entre estilos individuais e coletivos do gênero profissional. Movimento que abarca a estilização do coletivo e a variação de si (estilo individual), num processo contínuo de desenvolvimento e de transformação da atividade, bem como da consciência, da experiência do profissional (CLOT, 2010, p. 129-130).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Nesse movimento, **o papel do coletivo** é fundamental, já que o mesmo encontra-se “simultaneamente no interior do indivíduo, como instrumento, e se desenvolve aí em função das trocas exteriores” (CLOT, 2010, p. 177). Para Clot (2010) é “graças aos intercâmbios coletivos em situação de trabalho” (op. cit., 2010, p. 176) que a ação individual apropria-se do gênero profissional e, em cada circunstância, liga e religa os objetos do mundo, os outros e a si próprio por meio dos instrumentos técnicos e simbólicos, sofrendo avaliações, realizando adequações, ajustes, ou seja, o indivíduo apropria-se dos parâmetros para seu agir. Assim, nessa apropriação, é que “o coletivo de trabalho deve tornar-se meio para o desenvolvimento da ação de cada um” (CLOT, 2010, p. 176), pois é na atividade individual e coletiva que se pode produzir e transformar o gênero profissional (CLOT & ROGER, 2005).

O coletivo constitui o indivíduo, bem como se desenvolve nas trocas exteriores com outrem, num acordo dialógico das possibilidades a viver e as vividas, dos desafios a vencer e dos vencidos, existe aí uma conjugação dos tempos, passado, presente e futuro, em que o gênero profissional permeia, contribui e se transforma. Particularmente, o coletivo de trabalho é mais bem percebido quando um trabalhador é novo no local de trabalho e/ou na profissão.

É como se penetrássemos em um palco em que a representação já tivesse começado: a intriga já está tramada; ela determina o papel que podemos representar na peça e o desfecho em direção ao qual podemos nos dirigir. Aqueles que já estavam no palco têm uma ideia da peça que está sendo representada, uma ideia suficiente para tornar possível a negociação. (BRUNER, 1991, p. 48 apud CLOT, 2010, p. 168).

A negociação, ocorrida por meio dos intercâmbios dialógicos e das interpretações e avaliações independentes e coletivas, é essencial para a manutenção da atividade trabalho, porque quanto maior essa comunicação, essa troca, essa negociação “mais fecundo e flexível será o manejo das técnicas e linguagens do gênero, e menos ‘ingênuos’, mais bem preparados estarão [os profissionais]” (CLOT, 2010, p. 170).

Para melhor exemplificar a função do coletivo no desenvolvimento da atividade, Clot (2015, em curso) recorre às quatro instâncias do trabalho: pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal. Lembramos que a instância pessoal é singular, é o aspecto

70

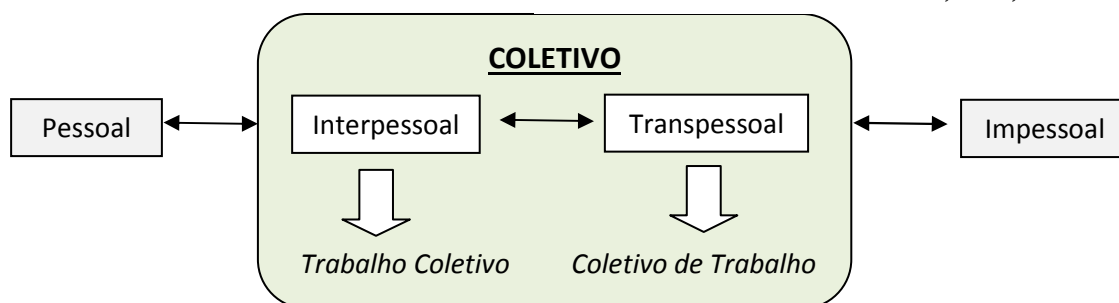
Parte I

Aportes teórico-metodológicos

individual na realização da atividade de trabalho. A interpessoal ocorre nas relações com outrem, por exemplo, em um trabalho coletivo, em que um grupo de profissionais reúne esforços para a realização de alguma atividade. A transpessoal é a memória coletiva, é o gênero profissional da atividade, também denominado de coletivo trabalho. E a impessoal consiste nas regras, nas normas que prescrevem a atividade.

A seguir, apresentamos um esquema simplificado³⁴, mas didático, que ajuda na apresentação dessas instâncias.

Figura 4: *Instâncias do trabalho.*
Cf. Clot, 2015, em curso.



Todas as instâncias (que não têm ordem hierárquica) relacionam-se atuando de forma conjunta e dinamicamente em prol do desenvolvimento da atividade. Particularmente, elas “estão estruturalmente ligadas, em tensão, em conflito, e a fluidez da relação entre elas depende as questões de saúde e da eficiência do trabalho: tudo está ligado; ou ao menos deveria estar para que a vitalidade profissional não se dissipe” (KOSTULSKI, et.all., 2011, p.134, tradução nossa³⁵). O jogo entre essas instâncias nutre a criatividade na atividade de trabalho, mas o excesso da instância impessoal ou a necrose da transpessoal conduzem o indivíduo ao isolamento profissional num conflito

³⁴ Esquema apresentado durante aula no curso PST 106 – Psychologie du travail et clinique de l'activité, coordenado por Yves Clot, no Conservatoire des Arts et Métier em Paris, no período de fevereiro a junho de 2015.

³⁵ « Ces quatre instances sont structurellement liées, en tension, en conflit, et de la fluidité de leurs rapports dépendent les questions de santé et d'efficacité au travail : tout est lié ; ou du moins devrait l'être pour que la vitalité professionnelle ne se dissipe pas » (KOSTULSKI, et.all., 2011, p.134, tradução e adaptação nossa).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

direto com as normas, com as regras (KOSTULSKI, et.all., 2011). Com isso, a atividade de trabalho torna-se muito mais individual (instância pessoal) e muito mais regulada por excessivas normas (instância impessoal), o que continuamente desvitaliza o coletivo (instâncias, interpessoal e transpessoal). Logo, quanto menor for a participação do coletivo no jogo entre as instâncias, maior será o isolamento do profissional e a instituição e imposição de normas, e vice-versa. Isso provoca um embate direto entre as instâncias, pessoal e impessoal, reduzindo a capacidade, a expressão criativa e transformadora da atividade.

Para a compreensão mais clara do papel do coletivo, devemos nos ater às terminologias: *coletivo*, *trabalho coletivo* e *coletivo de trabalho*. Caroly (2013) esclarece que a noção de coletivo deve ser vista como a “articulação do *trabalho coletivo*, ao qual os operadores/as se engajam, e do *coletivo de trabalho* do qual eles/elas compartilham” (CAROLY, 2013, p. 01, tradução e grifo nosso³⁶). Essa articulação é importante porque o *coletivo de trabalho* é concebido como recurso da saúde e do desenvolvimento do *trabalho coletivo*.

Para Caroly (2013) o *trabalho coletivo* consiste no modo como os trabalhadores mais ou menos cooperam entre si, organizam-se de maneira eficiente e eficaz dentro das diferentes situações de trabalho. Essa cooperação, então, implica na repartição de tarefas e de trocas de saberes, que favorecem a regulação da atividade. Segundo a autora (2010; 2013), existem recursos sócio-cognitivos que favorecem a cooperação, o trabalho coletivo, como:

As possibilidades de sincronização operatória – coordenação - entre os participantes; a construção de um referencial operatório comum (ROC); um conhecimento recíproco do trabalho de cada um; uma referência comum sobre o progresso, o andamento do processos, implicando o desenvolvimento de uma consciência da situação (CAROLY, 2013, p. 01 – tradução nossa³⁷)

³⁶ « Une articulation du travail collectif dans lequel les opérateurs/trices sont engagé/s e du collectif de travail auquel ils/elles appartiennent » In : Caroly, Sandrine (2013, p. 01)

³⁷ « Des possibilites de synchronisation opératoire – coordination – entre les participants, la construction d’un référentiel opératif commun (ROC), une connaissance réciproque du travail de chacun, une référence commune sur l’état d’avancement du processus, impliquant le développement d’une conscience de la situation » (CAROLY, 2013, p. 01)

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Cada um desses fatores, ou nas palavras da autora, recursos, é importante, pois a coordenação coconstruída entre os trabalhadores consiste na repartição das tarefas negociadas pelos trabalhadores por meio de comunicações verbais e não verbais. O referencial comum de operação, segundo Caroly (2013), possibilita que os participantes de um grupo sincronizem-se cognitivamente, trata-se de “construir, de manter e de desenvolver juntos conhecimentos comuns” (CAROLY, 2013, p. 02 – tradução nossa³⁸). Esses conhecimentos podem ser relativos à atividade de cada um, ou a um referencial comum da atividade, mas ambos permitem a consciência da complexidade da atividade em si, além de contribuírem com a negociação e a construção de uma inteligência mútua necessária para alimentar o coletivo de trabalho.

Como apresentado, a noção de coletivo de trabalho é diferente de trabalho coletivo e, segundo Caroly (2013), nem sempre no *trabalho coletivo* existe um *coletivo de trabalho*. A complexidade do coletivo de trabalho situa na sua função, que se constrói entre os trabalhadores, de reenviar, de nutrir um trabalho de qualidade, conforme os sentidos compartilhados por eles. Essa função se amplia na proteção do trabalhador, que engajado, implicado nos sentidos atribuídos ao próprio trabalho, junto e através do coletivo pode elaborar e reelaborar as normas e as regras que enquadram sua ação.

A existência de um coletivo de trabalho conduz os trabalhadores a um debate sobre os meios, as formas, as maneiras de resolver situações que os desafiam no trabalho. Logo, por meio do coletivo de trabalho, o trabalhador pode encontrar, no interior de sua própria atividade, meios e formas de fazer adaptadas à situação seja para o trabalho individual, seja para a realização de um trabalho coletivo. Então,

o coletivo de trabalho e o trabalho coletivo estão de fato articulados na realização da atividade. De fato, o coletivo de trabalho é um recurso na atividade à medida que torna o trabalho coletivo mais ‘operante’ através da construção de regras comuns, o que permite enriquecer o referencial comum, porque ele permite a gestão coletiva das situações. Enfim, o coletivo de

³⁸ « Construire, de maintenir et de faire évoluer un ensemble de ‘connaissances communes’ » Caroly, 2013, p. 02.

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

trabalho contribui com o ‘poder de agir’ (Clot, 2008) (CAROLY, 2013, p. 04 – tradução e adaptação nossa³⁹).

Mas de que maneira identificar se o *coletivo de trabalho* está funcionando como um recurso no desenvolvimento do *trabalho coletivo* e, conseqüentemente, fortalecendo o coletivo? Para Caroly, (2010), algumas características podem nos levar a uma análise e interpretação deste aspecto. Trata-se de quatorze características que apontam para a vitalidade do coletivo ou para a capacidade de agir conjuntamente como meio para o desenvolvimento do trabalho. Parafraseando Caroly (2010, p. 167-175) as características são:

- 1 Capacidade do grupo de se ajustar às dificuldades;
- 2 Manutenção e preservação da estabilidade dos membros do grupo para estar em harmonia com o trabalho;
- 3 Surgimento de regras comuns, gestão coletiva no lugar de gestão individual;
- 4 Apoio ou assistência (ajuda) a um membro do grupo;
- 5 Momento de compartilhar pontos de vista e divergências;
- 6 Equilíbrio dos esforços individuais;
- 7 Desenvolvimento das capacidades de cada um do grupo;
- 8 Conhecimento dos membros do grupo sobre o funcionamento da instituição;
- 9 Compartilhamento de ações significativas sobre conflitos e habilidades de reorganização do trabalho;
- 10 Confiança mútua no que outro faz;
- 11 Construção de um gênero profissional autorizando os estilos individuais;
- 12 Bom acolhimento e recepção do novato;
- 13 Transmissão dos conhecimentos relativos ao *métier*;
- 14 Entre outras possibilidades.

³⁹ « Collective de travail et travail sont de fait articulés dans la réalisation de l’activité des sujets. En effet, le collectif est une ressource dans l’activité dans la mesure où il rend le travail collectif plus ‘operant’, à travers la construction de règles communes parce qu’il permet la gestion collective de situations, le collectif soutient la coopération plutôt que la gestion individuelle de ces situations. Enfin, le collectif de travail donne du ‘pouvoir d’agir’ (Clot, 2008) » (CAROLY, 2013, p. 04 – texto na íntegra).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Como se observa, a décima quarta característica é aquela que está para ser desvendada em um determinado momento e meio profissional. A autora faz questão de manter esse aspecto em aberto, reforçando a ideia do quanto é importante estarmos atentos para enxergarmos novas características de vitalidade de um coletivo estudado.

Essas características são importantes, já que nos orientam quanto a alguns aspectos importantes para a vitalidade do coletivo, isto é, para a atividade (o papel) do coletivo, o quanto o coletivo é vital, ativo, ou não na realização do trabalho do professor. Por meio deles, podemos inclusive discutir elementos que estejam desvitalizando o coletivo, gerando dificuldades para a ação conjunta, para a troca de conhecimentos, para a inteligência mútua.

Sem querer esgotar as possibilidades de discussão sobre o papel do coletivo e os aspectos que o fortalecem e que o configuram, já que isso poderá ser mais bem discutido ao longo desta pesquisa, como, por exemplo, na próxima seção durante a discussão sobre o trabalho do professor.

2.2 O ensino como trabalho e o coletivo

Esta seção é importante para compreendermos as perspectivas relativas ao trabalho docente que defendemos e sua relação com o coletivo.

Compreende-se que o trabalho é extremamente complexo; implica instâncias distintas (pessoal, interpessoal, transpessoal, impessoal); é mediado por instrumentos; é dirigido por um profissional à sociedade e aos outrem por meio da organização de um ambiente. O trabalho abrange desde a tarefa dada (a prescrição) à realização e ao real da atividade dentro de uma situação concreta de trabalho. O trabalho, ao ser desenvolvido, é único, impar, emprega um estilo, apesar de carregar consigo todo um conhecimento compartilhado e coconstruído com o coletivo de trabalho e de ofertar uma memória histórica norteadora para a realização do mesmo: o gênero profissional da atividade.

O trabalho, então, é multidimensional, implica o indivíduo, a sociedade, o modo de fazer e de viver em uma cultura, bem como concentra as capacidades de formação, de desenvolvimento e de transformação dessa mesma sociedade e dos indivíduos. Com

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

o trabalho do professor não é diferente; todas essas características e aspectos são transferíveis ao mundo docente e ajudam a compreender melhor como ele vem sendo desenvolvido e transformado.

Há mais de dez anos, Saujat (2004) afirmou que vivíamos um paradoxo: “o ensino é, sem dúvida, o trabalho mais estudado, tão grande é o número de pesquisas que lhe são consagradas, mas não sabemos quase nada do ensino como trabalho” (2004, p. 19). Com a emergência de vários grupos de pesquisas, tanto no exterior, como, no Brasil⁴⁰, o trabalho do professor foi sendo revelado, inclusive a ele mesmo. Essa discussão é possível porque, segundo Clot (2006), o trabalho é um enigma, sua dimensionalidade e complexidade levam os profissionais, muitas vezes, a não se darem conta das diversas e distintas tarefas que exercem para concretizar seu trabalho, ou mesmo daquelas que não são possíveis de serem realizadas por diferentes fatores internos e externos.

O trabalho do professor é tão próximo à vida das famílias, das comunidades que, muitas vezes, é criticado por pessoas que não exercem tal ofício (AMIGUES, 2004). É também avaliado a partir de prescrições e de normas criadas tanto pelas instituições educacionais (escola pública ou particular), como pelas instituições governamentais (LDB, PCN's, Secretarias – municipais e estaduais – etc.).

O trabalho é também interpessoal e interacional, logo “a atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais” (AMIGUES, 2004, p. 34). Em outras palavras, a prática do ensino está inserida em uma rede de relações de alta complexidade, e se situa num amplo

⁴⁰ Nessa abordagem do ensino como trabalho, no campo nacional, as parcerias são com universidades de diferentes regiões do país, como, de Goiás - UFG, da PUC-MG, da PUC-RJ, PUC-SP (SAL e ALTERE) UNISINOS do Rio Grande do Sul, de Londrina - UEL, UniCEUB, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Tecnológica Federal do Paraná; UNESP de Araraquara, da UNESP de São José do Rio Preto (IBILCE) e da Universidade de São Paulo - ALTER-AGE-CNPq. No campo internacional, os grupos são o da Clínica da Atividade do Conservatoire National des Arts et Métiers – CNAM, de Paris (CLOT 2006; 2010); o da ergonomia francófona, particularmente, o grupo Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education (ERGAPE) da Universidade Aix-Marseille, também na França (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004); o grupo GRAFE – Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné; e o grupo LAF – Language, Action e Formation que integra o laboratório de pesquisa, intervenção, formação e trabalho (RIFT – Recherche, Intervention, Formation, Travail), sendo ambos da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Genebra, na Suíça, (BRONCKART et.al. 2004, SILVA, 2013; BULEA 2010).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

contexto social, cultural, político, econômico e historicamente constituído. Além de pertencer a sistemas particulares de educação (o Federal definido pelo MEC, o Estadual definido pelas secretarias, o Municipal definido pelos municípios) e de ensino (a Educação Infantil, Ensino Fundamental Básico I e II, Ensino Médio, Ensino Técnico, Ensino Superior, Ensino à distância, entre outras).

Para realizar o trabalho, o professor tem que gerir e organizar o ambiente de modo que seja propício ao ensino e se relacionar, direta e indiretamente, com um número expressivo de pessoas, como, os alunos, os pais-responsáveis pelos alunos, funcionários, chefes, supervisores, etc., conforme os recursos (artefatos e/ou instrumentos) disponíveis ou não. Sem querer esgotar a complexidade dessa profissão, o que se destaca aqui são os elementos que constituem o trabalho do professor e que podem ampliar a concepção do trabalho docente.

O esquema abaixo simplificado, mas não estático, apresenta os elementos da atividade do trabalho do professor.

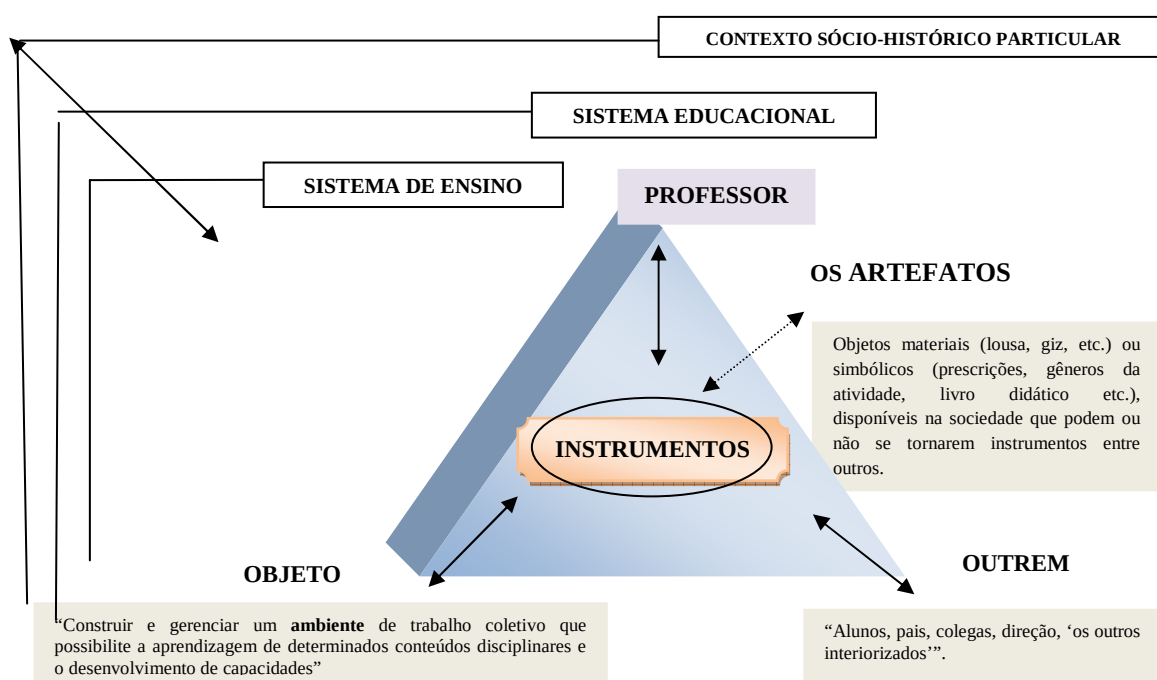


Figura 5: Elementos da atividade docente e suas relações, segundo MACHADO (2010, p. 165).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

Esse esquema serve como recurso “heurístico” de conhecimento teórico-prático (MACHADO, 2010, p. 165), como forma de detecção e de compreensão das representações sobre os elementos que constituem a atividade de trabalho do professor, numa perspectiva sócio-histórica e cultural. Em outros termos, a atividade de trabalho torna-se o objeto de investigação e não o professor propriamente dito. Segundo Saujat (2004), diferentes abordagens centram suas investigações no professor e não na atividade dele, o que as levam a categorizar o professor, “rotulando-o” (SAUJAT, 2004, p. 19). Ou ainda, conforme Amigues (2004), as ações do professor são avaliadas pela perspectiva normativa, isto é, o trabalho do professor resume-se a realizar tarefas, como, onde e quando *deve fazer* e o quê *deve ser feito*, desprezando, assim, as habilidades e capacidades do profissional, os recursos disponíveis ou não, as relações envolvidas, o contexto mais amplo e mais imediato do trabalho.

Rejeitamos essas abordagens, pois o trabalho docente implica múltiplas atividades que o professor desempenha para concretizar seu trabalho (atividade em sala de aula; de planejamento; etc.) que mobilizam o professor e suas dimensões (físicas, cognitivas, linguísticas, afetivas, etc.) em função dos objetivos, das condições e dos recursos que se tem. Daí a importância em buscar levantar quais são os elementos constitutivos do trabalho do professor.

De acordo com Saujat (2004), o objeto da ação do professor é a aprendizagem dos alunos, mas para isso, é necessário antes dispor de um meio em que o mesmo possa promover o processo de ensino e de aprendizagem, em termos mais comuns, “ter uma classe que funcione” (SAUJAT, 2004, p. 29). Isso pode significar a gestão do comportamento dos alunos, o que implica na utilização de diferentes instrumentos, envolvendo uma situação específica (de ensino, educacional e sócio-histórica), além das diferentes relações diretas e indiretas com os outros. Enfim, a atividade do professor é uma rede que envolve vários aspectos, conforme defendido por Daniellou (1996).

Os professores em trabalho tecem, eis os fios que os ligam aos programas e instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia (...) e os ligados a sua própria história, a seu corpo que aprende e envelhece; a uma imensa quantidade de experiências

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

de trabalho e de vida; a vários grupos sociais que lhes oferecem saberes, valores, regras às quais se ajustam dia após dia; a seus familiares também, fontes de energia e de preocupação; a projetos, desejos, angústias, sonhos... (DANIELLOU, 1996 apud SAUJAT, 2004, p. 29)

Além de toda essa complexidade característica da atividade do professor, os novos cenários do mundo globalizado (novas tecnologias, aceleração de produção, trabalhadores polivalentes) afetam o trabalho do professor. Particularmente, nas exigências de ensino de qualidade dentro de um sistema de massa, de violência, de desvalorização e precarização do trabalho. Essa situação tem aumentado o adoecimento e o afastamento de professores (GOMES & BRITO, 2006). Nas palavras de Amigues (2007, p. 02), o trabalho real dos professores permanece na sombra.

Segundo Machado e Magalhães (2002), os desafios na atividade do professor são: múltiplos papéis a cumprir, baixos salários, aumento de horas trabalhadas, aumento de violência, excesso de alunos, alunos desmotivados, o que favorece o mal-estar docente, fenômeno iniciado nos anos 90 (ESTEVE, 1999).

Com o forte impacto e expansão das reformas educacionais, promulgadas pelo documento norteador das políticas públicas em educação, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que está diretamente vinculado a uma filosofia política de modernização econômica estruturada por medidas neoliberais⁴¹, ocorreu a supervalorização das reformas e dos conhecimentos sistemáticos e normativos. Sendo que o trabalho do professor, tal como é realizado no cotidiano, foi sendo desprestigiado, desvalorizado e, conseqüentemente, os professores passaram a serem considerados executores de materiais e projetos, técnicas e propostas, culminando na perda do seu poder simbólico e de sua valorização. Esse fato proporcionou um mal-estar docente, uma sensação de frustração e de desprofissionalização⁴², colaborando para a falta de

⁴¹ Destaque para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, que visava reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo, em função de uma equidade social. Conferência preparada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (OLIVEIRA, 2004).

⁴² (Ver: WARDE, 1996; FONSECA, 1998; KUENZER, 2000; OLIVEIRA, 2004).

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

sociabilidade do profissional, em outras palavras, para o aumento do isolamento profissional.

Como já discutimos, o fortalecimento do coletivo, por meio de uma gestão mais coletiva que individual dos desafios diários da profissão, pode contribuir para tirar o professor do isolamento profissional e renovar os meios e as formas de agir em virtude das diversas situações. Entretanto, o coletivo de professores sofre com o próprio isolamento e com a heterogeneidade dos professores: (i) categorias profissionais distintas (efetivos, contratados, eventuais) o que provoca status também diferenciados no âmbito do trabalho; (ii) tempo de serviço diferenciado; (iii) classe social e idades distintas; (iv) experiências diferentes, etc. (SILVA, 2004).

Ao considerarmos as características de vitalidade do coletivo (CAROLY, 2010), essa heterogeneidade nos alerta para as possíveis dificuldades de fortalecer o coletivo. Fica evidente que dada a essa heterogeneidade associada ao isolamento profissional e ao sentimento de desprofissionalização, o papel do coletivo dentro do trabalho docente enfrenta dificuldades. Entretanto, como contribuir efetivamente com o fortalecimento do coletivo dada às circunstâncias? Questão importante que nos propomos a discutir. Para isso, é importante esclarecer o papel da pesquisa com seus desafios e alcances possíveis, seja em relação à academia, seja em relação ao campo estudado, o do trabalho do professor.

2.3 Pesquisa, intervenção, formação e trabalho: polos convergentes

Discutir sobre o papel da pesquisa e suas possíveis contribuições é importante porque os referenciais teóricos e metodológicos defendidos nesta tese assumem uma abordagem científica transdisciplinar, mas, sobretudo, integrada, implicada ao contexto de estudo. Rejeitamos a precisão científica, o saber para prever e o prever tudo antes mesmo de agir (Wisner, 1995 apud Clot, 2010). Filiamo-nos a uma abordagem sócio-construtivista interacionista, que defende que é na ação que o conhecimento emerge, nas situações da experiência humana, como, esta pesquisa.

Outra justificativa dada para essa discussão encontra-se no que se refere ao paradoxo mencionado por Saujat (2004): o grande número de pesquisas interessadas no

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

ensino, mas que infelizmente não levam em consideração a situação e as condições de trabalho. O autor defende um quadro analítico e crítico das diferentes correntes teóricas que têm abordado o ensino como trabalho, propondo-se a “fornecer alguns pontos centrais das diferentes abordagens que têm alimentado essa reflexão acerca da eficácia do ensino” (op. cit., 2004, p. 05) e também, de que maneira essas abordagens ajudaram ou ajudam a entender a urgência em conhecer o exercício da docência.

O estudioso aponta que ao longo das últimas décadas, as pesquisas orientaram-se e, ainda, muitas se orientam, sob três paradigmas. O primeiro paradigma é o do **“processo-produto”**, no qual se avalia a conduta do professor (processo) em função do desempenho de seus alunos (produto) de modo eficiente ou não, caracterizando aquele exercício em virtuoso ou não. Para Saujat (2004), “essas pesquisas baseiam-se em análises multivariadas, cujas variáveis, definidas a priori e de modo macroscópico, não permitem filtrar a realidade cotidiana da ação do professor em sua aula” (op. cit., 2004, p. 09).

O segundo paradigma **“pensamento dos professores”**, também designado como “teacher thinking”, consiste na captura de uma imagem do professor como pensante, racional, uma visão cognitivista marcada pela análise do pensar e refletir do professor sobre seu trabalho. Logo, transforma o professor numa espécie de memória RAM que pensa, calcula de maneira objetiva sua função, de acordo com as solicitações externas de seu meio; o professor “[...] reage aos acontecimentos da aula (...) avalia a adequação dos fins aos meios e as relações custo/benefício das respostas concebidas mentalmente” (SAUJAT 2004:10). Esse tipo de abordagem preocupa-se mais com “[...] o tratamento da informação desenvolvido pelos professores do que com as dificuldades que estes se esforçam em vencer...” (SAUJAT, 2004, p. 12).

O terceiro e último paradigma é **etnográfico**. As pesquisas sob esse paradigma priorizam as “histórias pessoais de experiência dos professores, com foco na singularidade de sua vivência profissional, em suas dimensões subjetivas e emocionais, evitando-se, contudo, generalizações” (MAZZILO, 2006, p. 22). Cria-se, então, a partir desse paradigma, um profissional carimbado, assinalado pela sua subjetividade no decorrer do seu exercício, “[...] como sujeito singular considerado no fluxo de um

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

vivido subjetivo, aparecendo recentemente sob os traços de um prático reflexivo” (SAUJAT, 2004, p.19).

Daí a preocupação deste trabalho em integrar pesquisa, formação, intervenção e trabalho, já que a ciência não é meramente aplicação de teorias e de métodos, mas sim um recurso em prol das ações, da vida cotidiana, fornecendo condição de criticidade social, de desenvolvimento e de transformação das práticas (FILLETTAZ et. al., 2006).

Essa abordagem de investigação do trabalho docente fundamenta-se nos estudos do grupo de pesquisa RIFT (Recherche, Intervention, Formation, Travail) da Faculdade de Psicologia da Educação da Universidade Genebra, que defende uma articulação entre os quatro aspectos: pesquisa, intervenção, formação e trabalho. Para os autores, tais termos, muitas vezes, são identificados como esferas, aspectos da atividade que não necessariamente estão diretamente implicados, mas apenas subordinados, por exemplo, o termo intervenção pode ser considerado do ponto de vista de aplicação de uma pesquisa, a formação como espaço de treinamento para o trabalho. Fillettaz (et.al. 2006), esclarece que

“Não se pode pensar a pesquisa em termos de ‘pesquisa pura’ se ela integra a intervenção como dimensão indissociável e, assim, os transformam – a associação pesquisa-intervenção implica, aos olhos de Durant (2005), a implantação de um processo de investigação colaborativa” (FILLETTAZ et. al. 2006, p. 20, tradução nossa⁴³).

Em outros termos, pensar nessa integração entre pesquisa, intervenção, formação e trabalho é uma forma de coconstrução dos conhecimentos, de uma inteligência que emerge das necessidades da prática. Isso leva a um reconhecimento do fazer-saber (CLOT, 2010) implicado às situações concretas de trabalho e não, necessariamente, de um saber-fazer (imposto), o que é importante, já que defendemos que:

⁴³ « (...) la recherche ne peut se penser en termes de ‘recherche pure’ si elle intègre l’intervention comme dimension idissociable, et par là, les transforment – l’association recherche-intervention implique, aux yeux de Durant (2005), la mise en œuvre de processus coopératifs de recherche » (FILLETTAZ et. All., 2006, p. 20)

A atividade de pesquisa é não só para a produção de novos conhecimentos, mas também idealmente cumpre uma função social ‘crítica’ e deve desempenhar um papel na transformação de situações consideradas problemáticas. O desafio não é o de uma ‘ciência aplicada’, mas que de uma ‘ciência implicada’” (FILLIETTAZ et. al. 2006, p. 20, tradução e adaptação nossa)⁴⁴

Pensar em pesquisa implicada no trabalho exige se envolver em situações concretas de trabalho, em ações realizadas ou excluídas no cotidiano, o que, naturalmente, remete-nos à formação e à intervenção, visto que estudar o trabalho em situações concretas demanda repensar os processos de formação, como torná-los eficientes diante dos desafios da prática e, assim, que intervenções seriam necessárias para a construção de novos saberes práticos e teóricos que permitam um movimento de transformação do trabalho e do próprio meio profissional. Pensar em pesquisa implicada é, da mesma maneira, pensar o contexto e as condições da pesquisa, isto é, como a ação empregada, os conceitos mobilizados, os desafios vividos, as soluções encontradas, os limites ultrapassados ou não nos permitem desenvolver, avançar e transformar o próprio meio, como o estudado, em uma proposta de interação, de cooperação, de transformação e de desenvolvimento direto entre pesquisa e intervenção.

Compreendemos as diferenças existentes nas intervenções⁴⁵ da Clínica da Atividade e as respeitamos. Entendemos também que o objetivo prático na solução de conflitos, de dilemas nas situações de trabalho da Clínica da Atividade é extremamente importante (LOUSADA, 2015), tanto que o defendemos e o perseguimos. Em outros termos, o que procuramos enfatizar aqui é o quanto nossa proposta procura tornar-se meio, instrumento de desenvolvimento e de transformação não só do contexto investigado, como de seu próprio. E o quanto compreendemos que, assim como o

⁴⁴ L’activité de recherche ne consiste pas seulement pour eux en la production de connaissances nouvelles, mais remplit aussi idéalement une fonction sociale de ‘critique’ et doit jouer un rôle dans la transformation de situations jugées problématiques. L’enjeu pour eux n’est pas celui d’une ‘science appliquée’, mais bien celui d’une ‘science impliquée’ (SCOLLON, 2002 apud FILLIETTAZ et. al. 2006, p. 22).

⁴⁵ Na Clínica da Atividade, a intervenção parte de uma solicitação, denominada comanda ou demanda. De modo simplificado, o meio profissional procura a ajuda dos interventores da Clínica, solicitando uma intervenção. Atualmente, grandes empresas demandam ao grupo uma intervenção, como, a Renault.

Parte I

Aportes teórico-metodológicos

contexto de trabalho do professor é complexo, multidimensional, caracterizado por imprevistos, impedimentos, regras, realização e amputação, o contexto da pesquisa também, e se encontra num processo contínuo de desenvolvimento e de transformação. Defendemos que a ação não se desenvolve como prevista e que “os inesperados, os obstáculos, os remanejos contribuem para esclarecer as situações que enfrentamos, e estão no coração da metodologia clínica que desenvolvemos” (KOSTULSKI et. all., 2011, p. 130, tradução nossa)⁴⁶. Logo, colocamo-nos nesse processo de interação, de enriquecimento teórico-metodológico de coconstrução em prol do desenvolvimento e da transformação de todos os envolvidos.

Com base nessa perspectiva, desenvolvemos uma proposta que se centra na coconstrução de saberes entre professores-protagonistas⁴⁷ e pesquisador, por meio de um espaço em que a atividade de trabalho é o tema central e norteador das discussões entre professores e pesquisadora. Isso é importante, já que o diálogo potencializa o poder de agir do professor, tirando-os do isolamento profissional e fomentando uma intercompreensão entre o coletivo, o que pode desenvolver e transformar a realidade educacional. Os detalhes de nossa atividade de trabalho e do contexto investigado são questões que tratamos a seguir.

⁴⁶ Les inattendus, les obstacles, les remaniements contribuent à éclairer les situations que nous rencontrons, et sont au coeur de la méthodologie clinique que nous développons (KOSTULSKI et. all., 2011, p. 130).

⁴⁷ Àquele que age conforme os objetivos que se tem em detrimento da situação concreta que se insere. Àquele que age em prol de si e de seu trabalho, tem papel de destaque.

PARTE II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“O comportamento só pode ser entendido como a história do comportamento”

P.P. BLONSKY, 1921

CAPÍTULO III

O Contexto de Pesquisa

Este capítulo detalha elementos que caracterizam o contexto de pesquisa, tais como: o lugar (a instituição escolar) onde desenvolvemos o trabalho e as particularidades dos participantes (professores e pesquisadora). Para tanto, este capítulo está dividido em duas seções, uma relativa ao lugar de produção dos dados e, outra, relativa aos participantes.

3.1 A instituição escolar

Esta seção objetiva detalhar as especificidades do lugar, do local onde ocorreu o desenvolvimento da pesquisa em campo.

A investigação ocorreu numa instituição escolar da rede estadual de ensino, em Guarulhos/SP⁴⁸. Fundada em 8 de dezembro de 1560 pelo Padre Jesuíta Manuel de Paiva, com o nome de Nossa Senhora da Conceição, em um local até então habitado pelos índios Guarus, da tribo dos Guaianases. Atualmente, é o segundo maior município paulista em população, com mais de 1.221.979 habitantes segundo dados do Censo do IBGE (2010), e localizado na Região Metropolitana de São Paulo, a apenas 17 km de distância de São Paulo (a maior metrópole do Brasil). Em 1985, a inauguração do aeroporto internacional trouxe grande desenvolvimento para a cidade.

Em número de escolas, selecionamos o quadro abaixo para uma melhor visualização das informações, conforme disponibilizado pelo site oficial do município⁴⁹.

Quadro 7: Dados de instituições escolares

		ESCOLAS	TURMAS	ALUNOS
ETAPAS	Educação Infantil	115	1521	43284
	Ensino Fundamental (Médio)	105	1670	53491

⁴⁸ In: <http://www.guarulhos.sp.gov.br>

⁴⁹ In: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/ite/escola/index.php?p=15>

		ESCOLAS	TURMAS	ALUNOS
Educação Especial *		6	7	65
MODALIDADE	Educação de Jovens e Adultos	30	137	4279

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵⁰, o município aponta para 2013 a média das escolas estaduais de 5.5 com projeções para alcançar 6.0 para 2017. A escola envolvida na pesquisa, em 2013, apresentou índice de 4.4. Esses dados são importantes para situar a escola entre as exigências ou processos de avaliação do sistema educacional brasileiro.

A instituição investigada oferece cursos regulares do 2º Ciclo do Ensino Fundamental Básico – 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano), do período das 13h às 18h20, com 638 alunos matriculados; e do Ensino Médio, das 7h às 12h20, com 521 alunos matriculados.

Fundada em 1979, situa-se próxima ao centro, tendo ao redor algumas empresas e estando no alto do bairro. Tem fácil acesso para quem vem de outros bairros do município e, segundo, os gestores e professores (cf. configurado nos dados), é bem avaliada pela comunidade da cidade, o que intensifica a procura por vagas na escola, contribuindo para uma comunidade escolar bem heterogênea com alunos oriundos de diferentes regiões da cidade.

A escola possui três prédios: o primeiro, administrativo, com a sala de direção e de vice-direção, recepção, secretaria, arquivo morto, sanitário masculino e feminino, sala dos Professores, sala de Informática e sala de Recurso Auditivo; o segundo, com biblioteca, sala de coordenação, cozinha para professores e funcionários, cantina, merenda, sanitários de alunos masculino e feminino, sala de jogos, arquivo morto, depósito de educação física, depósito de limpeza e pátio; e o último prédio com sala de leitura, laboratório, sala de vídeo, sanitário masculino e feminino, seis salas de aula no andar inferior e, no andar superior, onze salas.

⁵⁰ In: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/ite/escola/index.php?p=35>

Parte II

Procedimentos metodológicos

A escola ainda tem jardins ao redor, horta na lateral, pomar nos fundos, também uma quadra de esportes e a zeladoria na entrada da escola, com dois portões de entrada, com entradas distintas para alunos, funcionários e professores.

A escola também conta com outras instituições auxiliares, como, a APM, o Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil. Atualmente, são cinco projetos⁵¹ idealizados e realizados pelo corpo gestor, docente e discente, numa parceria em prol da cultura (arte e literatura), do trabalho beneficente, da conscientização da sustentabilidade e do respeito mútuo.

Em 2013, ano da coleta dos dados desta pesquisa, a escola contava com vinte e um professores efetivos, sessenta contratados e cinco eventuais para o Ensino Fundamental (PEB II); os números de professores para o Ensino Médio não foram informados, mas sabe-se que alguns dos professores do PEB II atuam também no Ensino Médio.

3.2 Os participantes⁵² da pesquisa

O objetivo desta seção é identificar e apontar as particularidades de todos os envolvidos (professores e pesquisadora), esclarecendo aspectos essenciais para a compreensão da natureza e da abordagem da pesquisa.

Como mencionamos na introdução desta tese, os dados produzidos para nossas análises foram o resultado de encontros de discussão em grupo, particularmente, com oito professores do ensino básico e público do estado de São Paulo.

Os oito professores se dividiram em dois grupos, conforme a disponibilidade: o Grupo 1 (G1) com três professoras das disciplinas de História, de Língua Portuguesa e de Ciências; e o Grupo 2 (G2) constituído por cinco professores, sendo três professores de Matemática, um de Sociologia e um de Artes.

⁵¹ Os projetos não foram nomeados, já que os mesmos são muito conhecidos, inclusive publicados na internet em vídeo, o que poderia levar ao nome da instituição. Por uma solicitação da instituição, optamos por não revelá-los.

⁵² O termo “professores” fará referência aos professores que participaram da pesquisa, já o termo “participantes”, como, consiste de um conceito da LSF (HALLIDAY, 1994), optamos por reservá-lo à teoria, exceto na nomeação desta seção.

Parte II

Procedimentos metodológicos

O trabalho com os dois grupos deu-se diante das condições de pesquisa tanto no que se refere ao interesse dos professores como aos dias e horários disponibilizados pela instituição, o que resultou em encontros quinzenais, às quintas-feiras, sendo com o Grupo 1 (G1), no período da manhã, das 10h30 às 12h00, e no período da tarde, das 13h30 às 15h00, com o Grupo 2 (G2). Nossas reuniões ocorriam no mesmo horário que a Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)⁵³ da escola, ou seja, no lugar dos encontros semanais entre professores e gestão, mais especificamente, com a coordenação. Esses encontros semanais são comuns e obrigatórios em todas as instituições estaduais e objetivam a realização de atividades em grupo, a troca de informações etc. Os professores que participaram desta pesquisa foram autorizados a se ausentar do ATPC a cada 15 dias.

Para melhor esclarecer as características profissionais e pessoais dos professores, optamos por um quadro descritivo que contém os nomes fictícios dos participantes, as disciplinas de cada professor, o tempo de carreira e de atuação na escola, o nível de categoria do trabalho (se é efetivo ou contratado), o número de aulas ministradas durante a semana na escola investigada e a referência do nível de atuação do professor no quadro do ensino (Fundamental e Médio), conforme segue:

	Participante	Disciplina	Tempo de magistério	Tempo de trabalho na escola	Efetivo ou contratado	Número de aulas semanais	Ensino Fundamental e Ensino Médio
GRUPO I	Heloísa	História	04	04	efetivo	30	Fundamental
	Carolina	Ciências	04	02	contratado	16	Fundamental
	Paula	Português	15	05	efetivo	29	ambos
GRUPO II	Patrícia	Matemática	02	02	contratado	33	Médio
	Soares	Sociologia	01	01	contratado	32	Médio
	Ivair	Matemática	11	01	contratado	22	Médio

⁵³ É um tempo obrigatório a todos os professores e conforme a carga horária de trabalho do professor (2, 5, 10, 20 horas/aula ou mais) varia o número de encontros denominados Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo. O mínimo é de pelo menos um encontro por semana. É um encontro entre professores e coordenação (gestão), sendo que a coordenação orienta atividades para a formação do professor (p. ex. metodologias, relação aluno-professor, elaboração de planejamento etc.), esclarece dúvidas, discute problemas e propostas.

Parte II
Procedimentos metodológicos

	Taffarel	Matemática	02	01	contratado	30	ambos
	Adriana	Artes	05	01	contratado	30	ambos

Quadro 8: Características dos professores

Com a análise do quadro, três aspectos se destacam: um relativo à categoria, ou condições de contrato de trabalho dos professores (efetivo ou contratado), outro relativo ao nível de atuação dos professores, seja no Ensino Fundamental, seja no Médio e, o último, mas não menos importante, relativo às diferentes disciplinas.

Em relação às categorias (efetivo e contratado), isto é, às condições formais de trabalho, o maior número é de professores contratados. No G2, todos são contratados e têm tempo de trabalho na escola de um ano e no G1, com três professoras, uma é contratada. Esse aspecto é importante porque representa uma característica da escola que já mencionamos, na época da coleta, a escola possuía vinte e um professores efetivos para sessenta contratados e cinco eventuais. Logo, se pensarmos em termos de representatividade, os grupos com seus respectivos professores voluntários representam a realidade da escola. Ressaltamos que isso será mais bem discutido ao longo desta tese, uma vez que o consideramos relevante quanto à caracterização do coletivo do professor.

Outra característica que nos chama atenção é em relação ao nível de atuação dos professores. No G1, a maioria dos professores é do Ensino Fundamental, diferente do G2, em que a maioria só ministra aula para o Ensino Médio. A proposta aqui não é marcar se há diferenças no desenvolvimento das atividades dos professores quanto ao nível de ensino em que leciona; entretanto, esta informação nos alerta quanto aos possíveis desafios de um nível em relação ao outro.

O terceiro aspecto que salientamos é referente às diferentes disciplinas, um fator fundamental por duas razões principais: na semelhança com a realidade vivida pelos professores em ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), e por se centrar na atividade do professor e, não propriamente, em uma metodologia de ensino e aprendizagem de uma determinada disciplina. A segunda razão leva à primeira, pois se o objetivo é a atividade de trabalho em situações concretas (ou mais próximas), logo, desenvolver um espaço com as características naturais, particulares do grupo é

Parte II

Procedimentos metodológicos

importante. Além disso, também devemos nos ater ao contexto de pesquisa, às situações concretas de realização desta tese, do qual se fundamenta numa abordagem coconstrutivo e, em absoluto, impositiva.

A ideia de homogeneidade pode nos levar ao engano. Como já discutimos, a escola é um espaço heterogêneo (de classes, gêneros, credos, culturas, histórias etc.), e no coletivo dos professores não é diferente, o que nos alerta quanto a uma visão prévia de como representar o coletivo de professores.

Em relação à pesquisadora, ela possui licenciatura em Língua Portuguesa, ministra aulas desde 2007, é mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pela PUC-SP., com a dissertação intitulada: *Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas*. Como professora, atuou no Ensino Fundamental e Médio e, no momento da produção dos dados, era professora efetiva de Língua Portuguesa no Ensino Técnico Privado, no interior paulista. Realizou em 2014, doutorado sanduíche com nove meses de estudos no *Conservatoire des Arts et Métier*, em Paris.

No próximo capítulo, ampliamos as discussões quanto aos procedimentos de coleta, de confiabilidade e de seleção dos dados utilizados nesta pesquisa.

CAPÍTULO IV

Os procedimentos de coleta, de confiabilidade e de seleção dos dados

Por meio deste capítulo, detalhamos como fizemos a coleta, isto é, quais procedimentos foram utilizados em campo para a coprodução⁵⁴ dos dados para, então, apontarmos a confiabilidade dos mesmos e os critérios que recorremos para sua seleção. Sendo assim, este capítulo está estruturado em três seções respectivamente.

4.1 Como e o que fizemos

Nesta seção, há uma descrição detalhada dos passos realizados ao longo da pesquisa que ocorreram antes, durante e após a produção dos dados.

A princípio, com o objetivo de iniciar uma parceria com instituições públicas e/ou privadas para a realização da pesquisa, desenvolvi⁵⁵ uma proposta de trabalho por escrito, intitulada: *Proposta Cooperativa – Quem ensina, aprende: como fazem os professores para vencer os desafios da profissão?* (anexo 3) e a encaminhei para quatro instituições. Essas quatro escolas foram selecionadas para receber nossa proposta por duas razões em particular: ou pela proximidade, ou por haver alguém que a recomendasse⁵⁶. Entre elas, duas instituições, uma pública estadual e outra particular (ONG), mostraram interesse em conhecer melhor o trabalho, convidando-me para uma reunião/entrevista, entretanto firmei parceria apenas com a escola pública do Estado de São Paulo⁵⁷.

⁵⁴ O termo se refere à coautoria dos dados, textos orais produzidos em grupo numa colaboração e coprodução.

⁵⁵ O uso da primeira pessoa do singular justifica-se, uma vez que as situações apresentadas aqui envolvem ações diretas da pesquisadora, entretanto elas se deram com base nas orientações e discussões com a orientadora e com colegas do grupo, entre outros. Fica aqui meu agradecimento pelas contribuições.

⁵⁶ É importante dizer que em duas escolas houve a intervenção de um colega apresentando a proposta. Contudo, em ambas as situações, essas pessoas não participaram da pesquisa, pois uma estava de licença e outra não exercia nenhum vínculo empregatício com a escola. Houve apenas a recomendação da proposta.

⁵⁷ É importante esclarecer que dentre as solicitações para diferentes escolas (4 no total), apenas duas se propuseram a conhecer melhor minha proposta de trabalho. Na instituição particular em que também fui

Parte II

Procedimentos metodológicos

Em 12 de Setembro de 2013 ocorreu a reunião/entrevista entre mim e a diretora da instituição pública estadual, para nos apresentarmos e esclarecermos possíveis dúvidas. Após a reunião, também fui apresentada aos demais funcionários (vice-diretora; duas coordenadoras – uma do grupo de professores do Ensino Médio, outra do grupo de professores do 6º ao 9º ano –; auxiliares da administração; professores; merendeiras etc.).

Ressalto que, nessa primeira visita, o contato com os professores foi rápido e deu-se nos dois períodos (manhã e tarde), durante o encontro entre professores e coordenação no ATPC. Por cerca de dez minutos, apresentei-me e busquei esclarecer os objetivos da visita, além de explicar que retornaria em outro momento para dar mais informações. Nesse primeiro contato, houve dois questionamentos: pela manhã, questionaram sobre como se daria o retorno da pesquisa para os professores; e à tarde sobre como e porque a escola havia sido escolhida. Sobre a primeira questão, informei que me comprometeria a dar o retorno à escola, a exemplo disso, elaborei um termo de compromisso para os professores. Em relação à segunda pergunta, esclareci que havia enviado para outras instituições e que uma colega do LAEL-PUC/SP. havia me sugerido a escola e recomendado minha proposta de trabalho à direção.

Enfim, houve certa desconfiança por parte dos professores, certa tensão dos professores em participarem da pesquisa. Havia uma preocupação geral de serem avaliados, particularmente, de serem observados em sala de aula, conforme informações que recebi das gestoras ao longo desse dia (primeira visita). Dentro desse contexto, precisava dar mais esclarecimentos, mais informações aos professores sobre como se daria a proposta. Sendo assim, em consenso com as coordenadoras e a direção da instituição, em 18 de Setembro de 2013, retornei à escola e apresentei a proposta de trabalho por meio de comunicação oral e *slides*, também em dois períodos (manhã e tarde). Na ocasião, busquei esclarecer os objetivos da proposta, justificando a realização da mesma, os possíveis benefícios para a pesquisa, para a instituição e para os professores, detalhando sobre a metodologia utilizada e as razões para sua escolha, bem como ressaltando a perspectiva da pesquisa sobre o ensino como trabalho. Também foi dada a oportunidade aos professores de se apresentarem, de exporem suas dúvidas, preocupações, além de poderem explicar os motivos de participarem ou não da

entrevistada, a direção me informou que as possibilidades para o trabalho em campo seriam somente em 2014, o que se tornou inviável.

Parte II

Procedimentos metodológicos

proposta. Esse momento foi muito rico e produtivo, pois contribuiu para futuras reflexões acerca do trabalho do professor. Oito professores, sendo três da turma da manhã e cinco da turma da tarde, voluntariaram-se a participar da pesquisa.

Após esse encontro, enviei um e-mail para todos os professores e gestores da instituição agradecendo a oportunidade e confirmando a data para o início das atividades entre professores voluntários e a pesquisadora.

As atividades que desenvolvi com os professores voluntários se deram em etapas distintas, mas complementares entre si, a saber: (i) a realização da instrução ao sócia com cada participante dos dois Grupos; (ii) discussão em grupo com base nas instruções dadas; (iii) e o retorno ao coletivo de trabalho, finalizando as atividades propostas. Para mais esclarecimentos, discutimos cada etapa nas subseções abaixo.

4.1.1 Por que o procedimento das instruções ao sócia? (i)

A primeira etapa de atividades foi com o uso do procedimento de instrução ao sócia, sendo assim, é importante iniciar uma discussão sobre os motivos que nos guiaram a esse procedimento, esclarecendo como realizá-lo e os porquês; contudo o procedimento é complexo. Para melhor esclarecer o embasamento teórico e como o utilizamos, separamos esta subseção em dois itens: (a) concepções teóricas e (b) o uso da instrução ao sócia nesta pesquisa.

a) Concepções teórico-metodológicas

O procedimento da instrução ao sócia está ancorado numa perspectiva de verbalização *no* e *sobre* o trabalho e na emergência da articulação entre os saberes relativos à expertise do trabalhador e ao acadêmico (SCHWARTZ, 2002). A proposta em articular tais saberes iniciou-se no final dos anos 70 e 80 (1979 – 1982), o psicólogo Ivar Oddone (1981) e sua equipe, em Turim (Itália), desenvolveu o procedimento de instruções ao sócia.

O psicólogo, que idealizou e estabeleceu a Comunidade Científica Ampliada, almejava articular os conhecimentos dos próprios trabalhadores e confrontá-los com os dos pesquisadores, por considerar que a articulação entre esses saberes sempre fora

Parte II

Procedimentos metodológicos

muito superficial, promovendo uma “incultura por parte do pesquisador e do trabalhador” (BARROS & OLIVEIRA, 2009, p. 7). Segundo o autor, para se conhecer o trabalho devemos, antes, conhecer os saberes produzidos pelo trabalhador e confrontá-los com os científicos⁵⁸.

O psicólogo, persistindo no seu propósito, gerou alianças entre trabalhadores (sindicatos) e universidades, buscando “instituir um espaço de trocas e debates entre conceitos científicos, resultados de outras pesquisas e a experiência prática dos trabalhadores acerca das relações entre saúde, trabalho e processo formativo” (BARROS & OLIVEIRA, 2009). Foi então, nesse contexto de alianças, particularmente, nos seminários de formação de operários da FIAT na Universidade de Turim, que Oddone et. al. (1981) desenvolveu o procedimento de instrução ao sócia para apreender a “experiência formalizada, elaborada, transmissível e renovável” (CLOT, 2010, p. 92).

Desta maneira, Oddone (1981) desenvolveu o procedimento de instrução ao sócia⁵⁹ que para ser realizado é preciso que o pesquisador (ou aplicador do procedimento) crie uma situação fictícia de que ele (o pesquisador) é sócia do profissional (o instrutor), isto é, de que é fisicamente idêntico ao profissional e de que irá substituí-lo por um dia em seu trabalho. E, para que ninguém do local de trabalho perceba a **suposta** substituição, o instrutor ainda deverá dar instruções detalhadas sobre **como** o suposto sócia (o pesquisador/aplicador) deve se comportar, deve realizar a atividade de trabalho, o que também exige do sócia vários questionamentos para sanar possíveis dúvidas sobre “como fazer” a atividade de trabalho. Para tanto, pode-se iniciar com a seguinte pergunta: “*Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?*” (CLOT, 2006, p. 144). Quanto à pergunta, é importante manter a encenação discursiva da substituição e solicitar e questionar o detalhe, as instruções sobre como realizar dada atividade.

⁵⁸ Essa lógica científica de Oddone (1981) foi abraçada e desenvolvida pelas perspectivas dos estudiosos da Clínica da Atividade (CLOT, 2006) do laboratório de Recherche, Intervention, Formation, Travail, no Conservatoire National des Arts et Métier – CNAM. Grupo que busca transformar e compreender os conhecimentos construídos em situações concretas de trabalho e o desenvolvimento psíquico aí envolvido, num quadro teórico-metodológico vigotskiano e bakthiniano da linguagem.

⁵⁹ O procedimento assemelha-se a uma entrevista do sócia (pesquisador) com o instrutor (trabalhador). Essa interação entre eles é gravada em áudio e, posteriormente, transcrita para leitura, análise e discussões posteriores.

Parte II

Procedimentos metodológicos

Com isso, o procedimento leva o trabalhador a “organizar as representações que ele faz para si de seu comportamento no cotidiano de trabalho, de modo, a torná-las transmissíveis e eventualmente utilizáveis” (FAÏTA, 2005, p. 28). É por meio dessa interlocução necessária de instruir do profissional e de questionar do sócia/pesquisador que se produz o texto em coautoria, já que se estabelece um diálogo conflitante entre o que se deve fazer e os questionamentos do sócia sobre como fazer o trabalho. Segundo Faïta (2005), são duas expertises de origens diferentes; uma relativa aos conceitos científicos, outra aos conceitos cotidianos, sendo que ambas focam um mesmo objeto, uma determinada atividade. Kostulski (2015, em curso⁶⁰), alerta que quando o instrutor fala para o sócia, consciente do papel fictício do sócia, fala para si mesmo, mas por meio do outro.

Assim, é pela mediação do sócia (método indireto), que o profissional “realiza aquilo que não fez, em resposta a um interlocutor que lhe propõe, sem necessariamente percebê-lo, opções que ele recusou considerar, que ele obliterou ou desconheceu, ignorou ou, pelo contrário, buscou em vão descobrir” (CLOT, 2006, p. 147). O sócia “deve ser o especialista que não o é” (CLOT, 2006, p. 149), isto é, aquele que sabe, mas ao mesmo tempo não sabe, uma personagem artificial capaz de produzir uma interlocução sobre “aquilo que faço e aquilo que poderia fazer” (CLOT, 2006, p. 149). O instrutor tem que, obrigatoriamente, (re)pensar suas ações, buscando antecipar todas as possíveis situações favoráveis e desfavoráveis dentro do seu contexto de trabalho, o que o obriga a dizer aquilo que se deve fazer e aquilo que não se deve fazer dentro daquela função. Conforme Clot (2006), o “sócia ‘exige’ um acesso, não só à vivência da ação, mas àquilo que não aconteceu e não é vivido pelo sujeito” (CLOT, 2006, p. 146). Promove-se, então, uma nova elaboração mental, uma reorganização do como fazer, gerando propriedades e possibilidades para uma nova atitude.

Após esse processo de interlocução entre sócia e instrutores, os profissionais transcrevem suas instruções. Aqui há novamente um conflito entre as instruções do trabalhador e os questionamentos do sócia, além da atividade efetivamente realizada pelo trabalhador. Eis a condição para se desenvolver uma nova “tomada de consciência”

⁶⁰ Aula ministrada em 02/04/2015 no Cours PT10 - Méthodologie et Méthode de l’instruction au Sosie en Analyse du Travail – apports théoriques, méthodologiques et cliniques de l’instruction au sosie, coordenado por Yvon Miossec e Amélie Sandoval (carga horária de 42h), no Conservatoire des Arts et Métier (CNAM), Paris.

Parte II

Procedimentos metodológicos

(CLOT, 2006, p. 148) não apenas sobre o objeto, mas sobre si mesmo. O trabalhador tem a oportunidade de se perceber no outro, no questionamento do outro, na forma conjunta como desenvolveram a atividade (instrução ao sócia) e na forma como a realizou, despertando a consciência para novas possibilidades. Para Clot (2006), “a tomada de consciência não é apenas uma nova representação do objeto, sendo também, simultaneamente, outra representação do sujeito que ‘se percebe’ na atividade do outro, esse outro [o sócia] que ele investiu e com quem se confronta” (CLOT, 2006, p. 148).

Após a transcrição, o profissional compartilha com os colegas suas impressões, seus desafios, suas considerações sobre suas próprias instruções: o que poderia ser diferente? ou é? o que se mantém? e por quais motivos?. Assim, a instrução ao sócia ainda oferece “ao coletivo a oportunidade de um aperfeiçoamento”, pois as “instruções transmitidas ao sócia são de alguém, e unicamente dele, a propósito dos meios utilizados por todos; elas são suscetíveis de enriquecer, ao mesmo tempo, o sujeito e o grupo” (CLOT, 2010, p. 93-94), contribuindo para constituir o coletivo de trabalho (KOSTULSKI, 2010, em curso⁶¹).

É então nesse segundo momento do compartilhar que se insere nossa proposta de discussão em grupo. Entretanto, na realização de nossa discussão em grupo, houve diferenças no uso e aplicação do procedimento. No nosso caso, os professores não transcreveram suas instruções, mas discutiremos isso melhor a seguir. Por ora, ressaltamos que o procedimento, além de ser um processo bastante rico, simples e de fácil aplicação, apresenta grande variedade de formas de aplicações: ora utiliza apenas a primeira etapa de instruções do procedimento; ora é o pesquisador que a transcreve e discute com o profissional; ora se recorre a um trabalhador ou a mais, etc.

Essa variação pode ser confirmada com uma infinidade de pesquisas realizadas com o procedimento de instrução ao sócia que se deram de formas diferenciadas. Por exemplo, Maria Isabel Tognato (2008) utilizou a primeira etapa (oral) de coleta das instruções, durante uma semana com vários professores do ensino fundamental, em Língua Inglesa, da rede pública do Estado do Paraná. Siderlene Muniz-Oliveira (2011), integrante do grupo ALTER, recorreu também à primeira etapa do procedimento para

⁶¹ Curso: “Linguagem, Trabalho e Desenvolvimento” ministrado pela Prof^a. Dr^a. Kátia Kostulski, durante a semana de 25 a 29 de outubro de 2010, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

Parte II

Procedimentos metodológicos

investigar o trabalho de um professor de pós-graduação, *strictu sensu*, de uma universidade pública.

Lívia Scheller (2003) professora no CNAM e integrante do grupo da Clínica da Atividade, durante o doutorado, propôs-se a contribuir com as reflexões teóricas e clínicas em psicologia do trabalho, particularmente, aquelas preocupadas com uma postura metodológica necessária para a transformação de situações de trabalho atravessadas por problemas, conflitos ou dificuldades insolúveis (op. cit., 2003, p. 5). A estudiosa utilizou a instrução ao sócia para intervir no campo profissional de secretariado e, durante a etapa de transcrição das instruções pela profissional, houve a dificuldade de continuar e de finalizar o processo. No caso, a secretária parou de transcrever. A pesquisadora⁶² adaptou o procedimento, de modo a finalizar a transcrição, mas ficou evidenciado que o momento em que a secretária parou a transcrição tratava-se de instruções representativas de impedimentos, de dificuldades insolúveis.

Matilde Agnero Batista (2015), doutoranda do grupo de pesquisas de Yves Clot em doutorado pleno no CNAM, entrevistou em prol do desenvolvimento do poder de agir de agentes comunitários da saúde no Brasil. Com o objetivo de intervir no *métier*, a psicóloga recorreu à instrução ao sócia. Em função de algumas dificuldades em campo de solicitar que os agentes comunitários transcrevessem suas instruções, pediu que eles lessem as instruções já transcritas e, com canetas de cores diferentes, marcassem trechos que haviam endereçado a outrem (coletivo) e discutissem sobre eles, apresentando suas razões. Pode-se dizer que essa característica da tese de Batista (2015) é resultado de um desenvolvimento técnico específico que enriquece o método em função do *métier* e das condições e objetivos de intervenção que se teve.

Em outras palavras, o procedimento é flexível e pode ser apropriado, transformado conforme os objetivos que se propõem ou mesmo as condições de

⁶² Conforme detalhado na aula de 13/02/2015 durante o Curso PT10 - Méthodologie et Méthode de l'instruction au Sosie en Analyse du Travail – apports théoriques, méthodologiques et cliniques de l'instruction au sosie, coordenado por Yvon Miossec e Amélie Sandoval (carga horária de 42h), no Conservatoire des Arts et Métier (CNAM), Paris.

Parte II

Procedimentos metodológicos

pesquisa, de intervenção que se tem (KOSTULSKI 2010, em curso⁶³). Para tanto, detalhamos a seguir como o utilizamos.

b) A instrução ao sócia nesta pesquisa

Na instrução ao sócia⁶⁴ (doravante IS) há uma espécie de encenação de que o pesquisador é fisicamente idêntico ao profissional e, como tal, deverá substituir os profissionais por um dia em seu trabalho ou em uma dada atividade, de modo que ninguém do local perceba a troca. Logo, há uma interlocução, em que o profissional instrui e o pesquisador-sócia questiona para ter o maior número de informações possíveis. Essa interlocução promove um conflito entre o que se deve ou não fazer, entre o possível ou não, entre o que se faz e o que poderia ou não fazer etc. Em outras palavras, por meio da IS, levantamos algumas representações do profissional sobre como fazer seu trabalho, incluindo as estratégias, os impedimentos vividos por ele.

Iniciei, então, o procedimento com base na seguinte pergunta: *“Fulano/a, eu sou sua/seu sócia, idêntico/a a você e amanhã eu tenho que te substituir aqui na escola. Como eu devo fazer para que ninguém perceba a substituição?”*. Assim, realizei a instrução ao sócia com todos os professores dos dois grupos. Ressalto que fui a sócia de cada professor e que, enquanto eu e um dos professores do grupo realizávamos a IS, os demais ouviam. Cada indivíduo pôde contribuir com o coletivo, expondo suas representações sobre como fazer e despertando outras possibilidades de ação e de transformação entre todos os envolvidos seja com a reformulação, seja com a apropriação e adaptação de estilos.

A realização da primeira etapa da instrução ao sócia deu-se no dia 26/09/13 e o primeiro encontro de discussão ocorreu em 24/10/13. Como se pode constatar, houve um período de quase um mês entre os dias de aplicação da instrução ao sócia e do primeiro encontro de discussão em grupo (24/10). Isso foi necessário para que as gravações em áudio das instruções fossem transcritas e enviadas pela pesquisadora para os professores lerem.

⁶³ Curso: “Linguagem, Trabalho e Desenvolvimento”, ministrado pela Prof^a. Dr^a. Kátia Kostulski, durante a semana de 25 a 29 de outubro de 2010, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

⁶⁴ Ressaltamos que para esse momento a pesquisadora recorreu a um gravador de áudio, de modo que as instruções dos professores pudessem ser gravadas e, posteriormente, transcritas.

Parte II

Procedimentos metodológicos

Quanto às transcrições, não foi possível pedir aos professores que transcrevessem suas instruções, pois eles não tinham tempo hábil e também questionaram sobre a falta de técnica e de equipamento adequado. Alertamos para as considerações acerca do papel da pesquisa e das condições de trabalho da mesma. A pesquisa, resultado de uma atividade acadêmica, sofre as mesmas influências do contexto como todo trabalho, bem como seus meios (o procedimento IS) são apropriados, transformados e enriquecidos.

Assim, sem que houvesse a possibilidade de que os professores transcrevessem, a pesquisadora transcreveu e encaminhou o texto com as instruções dos professores por e-mail para todos. O áudio com as instruções também foi disponibilizado, para que eles ouvissem e, assim, lendo, ouvindo, selecionassem trechos para serem discutidos nos próximos encontros.

Cada professora do G1 selecionou uma instrução e, no G2, apenas três professores se dispuseram a fazer. Contudo, a pesquisadora, numa análise (leitura e releitura) das transcrições, constatou uma série de outras instruções tão importantes quanto às escolhidas. Esse momento foi de muita reflexão, pois havia uma questão: como pautar para os encontros de discussão em grupo instruções de modo coeso, coerente e significativo para todos? Como organizá-las de maneira que o acesso, a leitura dos professores se desse de modo fácil e corrente, já que o tempo não era um fator favorável.

Ao refletir e repensar, fiz um levantamento de todas as instruções configuradas nas transcrições, separando-as conforme os elementos do trabalho do professor, isto é, conforme o triângulo de Machado (2010) que apresenta as relações possíveis entre profissional, outrem, objeto e instrumentos (Parte I). Assim, reuni os temas conforme, por exemplo, as instruções dadas para organizar o ambiente de trabalho (objeto), ou para se relacionar com pais, alunos, colegas (outrem), etc.

Segue abaixo um recorte de uma das tabelas produzidas, que foram entregues aos participantes de cada grupo para que servissem de base, de pauta para as discussões em grupo.

Quadro 9: Pauta para a discussão em grupo

Grande TEMA	Tópicos temáticos	INSTRUÇÕES/POSSIBILIDADES: entre estratégias e dificuldades
Organização Do ambiente (da sala de aula aos demais ambientes da escola)	Sala difícil; Indisciplina; Lugar dos alunos na aula.	H – [...] Você vai chegar e essa sala está um pouquinho pavorosa. Então, <u>you vai entrar e vai esperar um tempo até eles perceberem a sua presença.</u> PESQ - E aí? Eu fico em silêncio? H - <u>Muito silêncio. Uma cara bastante séria.</u> Isso, porque mesmo <u>se você tentar alterar a voz, o barulho é muito grande, então você vai precisar alterar muito a voz. Se caso continuar e você perceber que precisa, aí sim, você levanta [a voz], fala mais alto, fala que a aula já começou. Aí, eles vão começando a se organizarem.</u> É::::: esta sala, esta semana, eu comecei a colocar uma... Uma organização melhor. Não é exatamente um mapeamento, mas eles ficavam muito no fundo. Então, agora eles estão mais.... Puxei eles um pouco pra frente. Então, <u>quando você chegar faça isso, veja se eles estão muito no fundo e traga-os pra frente.</u> C – (...) 7º.E porque é uma <u>sala muito difícil, é:: os alunos ficam na porta</u> então você vai ter um trabalho de colocá-los para dentro da sala tá?! Não tem como você ficar parada esperando, <u>você tem essa mania de gritar muito tá, porque pra entrar mesmo, é uma dificuldade, não dá pra conversar, não dá pra dialogar.</u> Então, você coloca à força mesmo, não com a mão né?! Mas <u>com a voz mesmo, você coloca para a sala.</u>

Sendo: H = história, C = Ciências e PESQ = pesquisadora.

Cada grupo teve a sua respectiva tabela, a sua pauta, com suas instruções reunidas em tabelas distintas, a acima é do G1. Então, de posse dessa tabela, pauta de discussão, cada grupo iniciou as discussões sobre suas instruções quanto aos desafios, às estratégias e aos impedimentos mencionados. Assim, iniciamos a etapa propriamente de produção dos dados, pois são os registros em áudio e, depois, transcritos das discussões em grupo que formam nosso *corpus*.

Os encontros de discussão em grupo ocorreram, como, descritos no quadro abaixo.

	Data	Tema	Dados	Observações
Grupo 1 3 professoras: 1 de História; 1 de Português; e 1 de Ciências	31/10/2013 1ª Discussão	Organização do meio (o objeto)	1 texto oral 1h19m24s	No dia 24/10, que seria a 1ª discussão em grupo, faltou um professor, em consenso adiamos a discussão.
	07/11/2013 2ª Discussão	Relação do professor com outrem e a profissão docente.	1 texto oral 44m05s	

Parte II

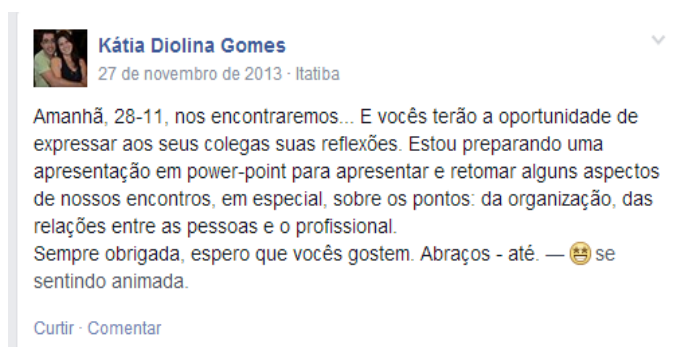
Procedimentos metodológicos

Grupo 2 5 professores: 3 de Matemática; 1 de Sociologia; e 1 de Artes.	24/10/13 1ª Discussão	Organização do meio (o objeto)	1 texto oral 40m33s	Com todos presentes, iniciamos as discussões.
	31/10/2013 2ª Discussão	Relação do professor com outrem	1 texto oral 1h14m40	
	07/11/2013 3ª Discussão	Relações do professor outrem e sua profissão.	1 texto oral 1h05m15s	

Quadro 10: Atividades desenvolvidas com os professores

As discussões em grupo foram gravadas em áudio MP3 e, posteriormente, transcritas para ser objeto de análise e de interpretação. Logo, os dados somam cinco textos: dois do G1 e três do G2. Nos momentos de discussão em grupo, todos os professores e pesquisadora estavam reunidos, a única falta que houve foi da professora Carolina do G1 e, assim, decidimos suspender a reunião do dia 24/10, conforme o quadro acima. Dada às condições de pesquisa, não foi possível substituir este dia, mas os assuntos relativos à organização, às relações com outrem e ao profissional foram tratados. Não nos pareceu que o processo tenha sido insuficiente para as discussões objetivadas, pelo contrário, o G1 foi conciso e coeso, diferente do G2, como, revelam os dados.

Ao longo dos encontros de discussões, os professores do G2 apresentaram livremente o interesse de formar um grupo no *Facebook*, a fim de mantermos uma comunicação mais fluente, já que nossos encontros eram quinzenais. Então, sugeri também ao G1 que concordou com a ideia, e no dia 27/10/2013, criei dois Grupos no Facebook, *Professores em Ação I e II*, com a participação dos mesmos integrantes do G1 e G2. Os Grupos, fechados aos participantes, tornaram-se o meio mais utilizado para as trocas e compartilhamentos de arquivos, de questionamentos, de informações, de agradecimentos, de bate-papo etc. Por exemplo, o *post* abaixo enviado por mim aos Grupos:



O texto desse *post* refere-se a terceira e última etapa de nossas atividades, trata-se de um pequeno retorno aos demais colegas e coordenadores da escola sobre nossa experiência e conclusões. Os professores selecionaram, entre as discussões do grupo, situações e/ou considerações que julgassem pertinentes apresentar a todos, como, os desafios ou estratégias mais abordadas e as considerações alcançadas. Para tanto, a pesquisadora preparou uma apresentação em *slides* sobre os passos desenvolvidos no decorrer da pesquisa em campo e as considerações de cada Grupo (G1 e G2). O *post* acima detalha e reforça o objetivo dessa etapa denominada de “retorno ao coletivo”, assim, em 28/11/2013, realizamos (pesquisadora e professores) nossa última atividade na escola.

Por meio do *Facebook* continuamos nos comunicando para diversos fins, como, parabenizar, compartilhar arquivos, bem como para discutir sobre o trabalho do professor. Os textos dos professores produzidos via *Facebook* não foram utilizados para a análise, mas contribuíram com a interpretação dos dados de modo geral e complementar.

Em síntese nossa pesquisa deu-se da seguinte maneira:

- I. Desenvolvimento da Proposta de Cooperação (anexo 3) e encaminhamento da mesma para escolas públicas e privadas;
- II. Entrevista com gestores na escola em questão para esclarecimentos da proposta encaminhada;
- III. Apresentação aos professores da proposta e agendamento do início das atividades entre pesquisadora e professores voluntários;

Parte II

Procedimentos metodológicos

- IV. Aplicação do procedimento de instrução ao sósia entre pesquisadora e professores;
- V. Transcrição das instruções e coprodução da tabela, que serviu de pauta para as discussões em grupo, com instruções dos professores de acordo com os temas relativos à organização do meio, às relações humanas e profissionais do trabalho do professor;
- VI. Cinco encontros de discussão em grupo (sendo 2 com o G1 e 3 com o G2) - aqui também foi criado os grupos no *Facebook*;
- VII. Retorno ao coletivo de trabalho e agradecimentos.

4.2 A confiabilidade dos dados

Com o objetivo, nesta seção, de discutir a confiabilidade dos dados, aponto dois aspectos importantes: àqueles de ordem ética e àqueles oriundos das condições concretas de realização da pesquisa em campo.

Em relação aos procedimentos éticos, conforme as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética da PUC/SP., realizei os procedimentos, submetendo a documentação exigida ao comitê, com aprovação do projeto de pesquisa em julho/2013 (registro: CAAE – 16535613.3.0000.5482). Dados complementares sobre o projeto de pesquisa submetido encontra-se disponível no site da Plataforma Brasil⁶⁵.

Um aspecto que se sobressai nesta pesquisa e que tem uma relação direta com o comprometimento ético consiste na produção do termo de compromisso da pesquisadora entregue aos professores. Ainda que o Comitê de Ética da PUC não exija a produção desse documento, eu me comprometi por escrito com os professores a dar um retorno dos resultados obtidos com a pesquisa. O retorno foi pedido verbalmente pelos professores no primeiro encontro e a ideia de registrar o comprometimento (documentar) foi minha, buscando reforçar o comprometimento e fortalecer o elo de confiança. Isso é importante, porque falar sobre a atividade de trabalho não é algo fácil. O trabalho tem uma instância pessoal, em que a subjetividade é colocada em cena, logo, proporcionar um ambiente que inspire confiança é fundamental para um espaço de

⁶⁵ Aprovada no Comitê de Ética da PUC/SP., conforme Resolução CNS 196/96. Disponível em: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/publico/indexPublico.jsf>

Parte II

Procedimentos metodológicos

diálogo respeitoso. Desta forma, pode-se dizer que o comprometimento ético foi respeitado e ilumina nossas ações.

Quanto às condições de realização em campo da pesquisa, dois elementos se acentuam: o fato de a pesquisadora também ser professora; e as adaptações de procedimentos, que preferimos denominar enriquecimento metodológico.

Quanto a este último, o enriquecimento metodológico, como reforçamos na seção anterior, a instrução ao sócia é adaptável às situações e às condições concretas de pesquisa (KOSTULSKI, 2010), o que a torna, se pensarmos na dimensão e na diversidade regional brasileira, ou nos inúmeros contextos de trabalho, um dispositivo de ampla utilização.

Em relação ao procedimento de “discussão em grupo”, àquele que resultou do *corpus* desta pesquisa, destaco que o uso das instruções dadas pelos professores poderia ter sido mais expressivo. O plano, ou pauta com as instruções dos professores favoreceu muito a retomada e a interação na discussão sobre as instruções, mas ainda assim houve “fugas” ao tema, em que, em alguns momentos, tive que intervir e retomar, particularmente, no Grupo 2 com maior número de interlocutores. Ressalto que em toda comunicação face a face (ou discussão em grupo) existe uma rede de “influências mútuas – falar é trocar, e mudar na troca” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 8) e os “temas abordados, duração da troca, ordem das tomadas de turno, tudo isso se determina passo a passo, de maneira relativamente livre” (op. cit., 2006, p. 13). Desta forma, esse aspecto não invalida os dados, já que se trata da condição de produção dos dados, especificamente, uma característica do gênero do discurso utilizado.

Quanto ao fato de a pesquisadora ser também professora, precisamos nos ater às condições concretas de realização das formações continuadas, ou mesmo, das iniciais, e dos ATPC's (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo) em escolas, universidades por todo o Brasil. As formações e atividades em grupo são geridas por outros professores; os gestores, normalmente, mediadores dos ATPC's são professores; os pesquisadores e professores universitários o são também. O que quero reforçar aqui é esta realidade, característico dos formadores, ou professores-formadores. Sendo assim, acredito que nossa proposta de pesquisa contribui para um repensar acerca de como se configuram as formações e ATPC's, seja quanto às abordagens utilizadas, seja quanto aos resultados alcançados no fortalecimento ou não do coletivo. Em outras palavras,

Parte II

Procedimentos metodológicos

esse aspecto não invalida a pesquisa, pois a pesquisadora, enquanto estudiosa da atividade de trabalho de professores, representa as condições de realização de sua própria atividade.

4.3 O tratamento e seleção dos dados

Esta seção tem o objetivo de discutir como os dados foram tratados e os critérios de seleção dos mesmos.

Com o objetivo de levantar como os professores fazem para vencer os desafios da profissão e, igualmente, qual o papel do coletivo de trabalho nesse processo, o *corpus* da pesquisa é formado por cinco textos transcritos de encontros entre professores e pesquisadora para **discutir em grupo** o trabalho docente. Considera-se que é nas discussões em grupo que diferentes aspectos do trabalho são tratados, como, as estratégias e as dificuldades, sejam individuais, sejam coletivas.

Ressalto que para a transcrição dos textos de discussão em grupo, uma tabela de símbolos foi utilizada para representar algumas marcas da oralidade no texto transcrito, permitindo certa identificação das peculiaridades da linguagem oral que ao transcrever podem se perder, em um processo de tratamento mais adequado dos dados. Apesar de não ser o foco o estudo da oralidade, os símbolos de transcrição contribuem para uma compreensão melhor da interação oral que ocorreu na produção dos textos, isto é, a quebra de ideias, as reformulações de pensamentos, as interferências do outro no turno do colega, as tônicas dadas às palavras ou expressões, etc. Enfim, símbolos que podem contribuir com uma leitura e interpretação mais coerente quanto ao contexto de produção. Conforme Pretti (2005), segue a tabela descritiva com os símbolos utilizados nesta pesquisa para as transcrições.

Quadro 11: Símbolos utilizados para transcrição

Incompreensão de palavras ou segmentos	()	...rodex...() rodex...
Usa-se acento indicativo da letra tônica	/	outro di/a
Prolongamento de vogal e consoante		i::... procuro / é pra sair::
Silabação	-	atriz Lu-a-na Piovani

Parte II

Procedimentos metodológicos

Interrogação	?	(...) então o que fazer?
Exclamação	!	Pare já!
Pausa longa	...	não... não...
Pausa curta	(.)	Bom, primeiro lugar...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	meu deus ((risos))
Citações literais ou leituras de textos.	“ ”	“O Desembarque”

*Normas para realização de transcrição modificada (Pretti, 2005, p.11-12).

*Pode-se combinar sinais, por exemplo, “Oh:::...” (*alongamento e pausa longa*).

Com os cinco textos transcritos das discussões em grupo, constituímos nosso *corpus*, e os dividimos conforme os grupos em arquivos.doc: um arquivo com os dois textos transcritos do Grupo I; e outro com os três textos do Grupo II. Reforço que a proposta não é compará-los, ao menos nesta tese, mas organizá-los de modo que saibamos quem disse o que e quando, pois, o objetivo é identificar as representações sobre a atividade de trabalho (estratégias, desafios etc.) de todos os professores, independente do grupo. Focamos, então, em como esses professores, pertencentes a uma mesma instituição e que a maioria atua tanto no Ensino Médio como no Fundamental, vencem seus desafios e, se e como, contribuem para o fortalecimento de seu coletivo de trabalho, ou ainda recebem a contribuição do coletivo em seu trabalho.

Os dois arquivos.doc com as cinco transcrições das discussões, transformei em txt e recorri ao programa WordSmith Tools (SCOTT, 1998), pois o programa permite adicionar os arquivos em txt das transcrições e fazer um levantamento da materialidade linguística dos dois ao mesmo tempo. O programa, criado por Mike Scott (1998) da Universidade de Liverpool, divulgado pela Oxford University Press e distribuído via *World Wide Web*, disponibiliza uma série de recursos que corroboram com o analista discursivo na apreensão da materialidade linguística dos dados.

Segundo Berber Sardinha (1999), o trabalho com os recursos informatizados é eficaz porque o computador é uma realidade na vida e no trabalho das pessoas e se pensarmos na dimensão de dados linguístico-discursivos que circulam nas diversas esferas da sociedade, o mapeamento por meio de programas pode facilitar o trabalho, já que o computador não se cansa e pode, em segundos, levantar milhões de palavras,

Parte II

Procedimentos metodológicos

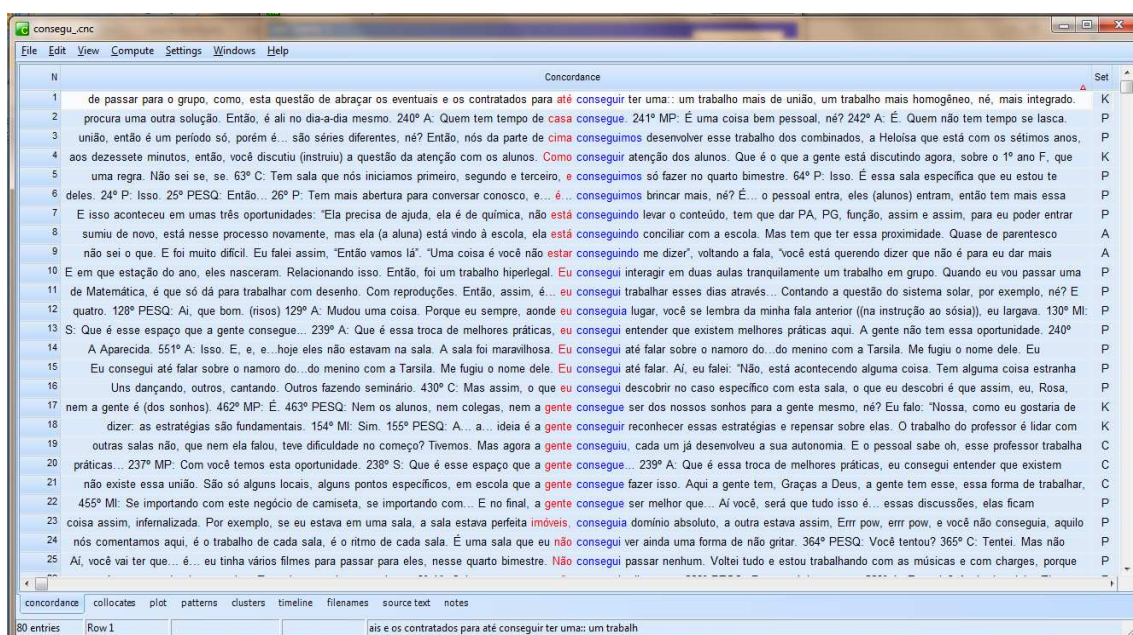
exercendo tarefas tediosas, como, contar palavras, identificar as frequências de uma palavra dentro do texto, etc. Isso é mais um recurso para o analista, sem evidentemente tirar dele a responsabilidade e seu valor na leitura e na interpretação dos dados, conforme os objetivos que se tem e o contexto de produção.

Berber Sardinha (1999, 2001), esclarece que o programa disponibiliza três ferramentas (Wordlist, Concord e Keywords) com dezessete possibilidades de análises distintas, que podem ser complementares entre si, além de quatro utilitários (splitter, text converter, dual text aligner, viewer).

Para a análise dos dados desta pesquisa, as ferramentas *Wordlist* e *Concord* contribuíram, pois com a *WordList* foi possível gerar a lista de palavras que constituem os textos e a frequência delas, isto é, qual palavra foi mais ou menos utilizada na configuração dos textos. Com essa informação pude selecionar um termo e verificar a lista de concordância, isto é, com quais outras palavras um dado termo se combina, se concorda. Em ordem de frequência, a ferramenta *Concord* permite gerar as listas de padrões de colocados (frases comuns), listas de agrupamentos lexicais e exibe um mapa gráfico que mostra aonde a palavra ocorre no *corpus*. Como as possibilidades de concordância entre todos os termos são infinitas, o programa ajuda a levantar as concordâncias de palavras selecionadas dentro do *corpus*. Ao fazer a concordância, procuramos identificar quem é a pessoa do discurso (professor (P); pesquisadora (K); aluno (A); gestores (G); coletivo (C)). Em outros termos, buscamos identificar, por exemplo, com a análise do processo mental “conseguir”, quem é o participante experienciador, àquele que vivência a ação, que consegue algo ou não. Ao identificarmos o participante, inserimos uma letra que o identificasse na coluna denominada *set*, conforme apresentado a seguir.

Parte II

Procedimentos metodológicos



Quadro 12: Exemplo de concordâncias

Enfim, é um programa que contribuiu diretamente com um mapeamento mais preciso da materialidade linguística, por meio da listagem de termos frequentes e das concordâncias dos mesmos, levantando qual palavra foi mais utilizada, ou ainda qual não foi, bem como que tipo de concordâncias ela produziu, em outros termos, indicando os diferentes sentidos, lembrando que esses sentidos só são interpretáveis frente ao contexto de produção e o texto na íntegra. Logo, o programa não é decisivo na interpretação e na análise dos dados, não elimina o papel do analista, mas, fundamentalmente, contribui com ele.

Em relação à seleção dos dados, reafirmo a importância das discussões em grupo como troca verbal de lugar e espaço privilegiado do desenvolvimento, fornecendo elementos fundamentais para a compreensão entre estilos individuais e coletivos. Segundo Clot (2010), “é somente na interação dos homens que se desvela ‘o homem no homem’ tanto para os outros como ele mesmo” (op. cit., 2010, p. 131). Logo, as discussões em grupo consistem de um espaço privilegiado de reinterpretação coletiva das representações da atividade de trabalho, tanto dos estilos individuais como coletivos. Daí a seleção das transcrições dos textos produzidos nesses momentos de discussão em grupo para se levantar o papel do coletivo, uma discussão sobre estilos (individuais e coletivos) em razão dos desafios diários da profissão.

Parte II

Procedimentos metodológicos

Para análise dos dados (transcrições das discussões em grupo) selecionei trechos, segmentos textuais que configurassem situações que desafiam o professor, denominadas de situações desafiantes⁶⁶. Ou ainda, situações em que o professor recorra a uma ou mais estratégia, pois se há estratégia, normalmente, um desafio está implicado. Logo, com a identificação desses tipos de situações, pode-se verificar melhor tanto os desafios como as estratégias postas em cena, bem como quem os produziu, quem contribui com uma solução, em que condições se deram, por meio de quais ações, como foram avaliadas, entre outras.

Assinalo que os dados foram analisados integralmente, mas numa segunda etapa das análises as situações desafiantes foram privilegiadas, dado aos objetivos desta tese. Esses aspectos ficarão mais bem esclarecidos no próximo capítulo, o dos procedimentos de análises.

⁶⁶ Situação desafiante, nesta pesquisa, refere-se a uma situação embaraçosa, que instiga, que provoca o professor a agir conforme as possibilidades e objetivos que se tem. O professor busca então estratégias (positivas ou não) e se depara com os desafios que podem ser impedimentos ou não do poder de agir do professor.

CAPÍTULO V

Os Procedimentos de Análise

Neste capítulo, destaco os procedimentos de análise utilizados para respondermos nossas questões de pesquisa e alcançarmos nossos objetivos.

Para tanto, recorreremos a uma abordagem analítica que se constitui de um movimento que parte de uma leitura e interpretação mais macro e, outra, micro. Esse movimento inicia-se com a análise dos elementos contextuais (sócio-histórico, físico, e sociossubjetivo) e com a dos aspectos organizacionais estruturais e temáticos dos dados, e se encerra com a análise das unidades linguístico-discursivas (processos, participantes, circunstâncias, modalizações, vozes e sequências textuais). Logo, parte do macro para o micro, mas esse movimento não ocorre apenas em uma direção, ele vai e volta, contribuindo para a interpretação e apreensão dos sentidos configurados nos textos estudados.

Essa abordagem é importante, pois compreendemos que os sentidos são apreendidos e coconstruídos por meio de aspectos verbais e não verbais, dos conhecimentos compartilhados ou não, dos elementos de um contexto imediato, social, histórico e cultural; enfim, de uma troca de influências mútuas (KERBRAT-ORICCHIONI, 2006).

Na “interação face a face, o discurso é inteiramente ‘coproduzido’, é o produto de um ‘trabalho colaborativo’ incessante, é uma atividade condicionada (pelo contexto) e transformadora (desse mesmo contexto)” (KERBRAT-ORICCHIONI, 2006, p. 11 e 35). O que se procura evidenciar aqui é esse enfoque interacionista de dimensões tanto macro (elementos contextuais, organizacionais), quanto micro (unidades linguístico-discursivas), da relação “do contexto para unidades menores e vice-versa, em prol da (...) detecção das representações do agir *nos* e *pelos* textos” (MACHADO & LOUSADA, 2013, p. 41).

Numa perspectiva bakhtiniana/volochinoviana, as relações dialógicas não se dissociam das lógicas, o tema não se dissocia do estilo verbal e também não se dissocia da significação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1999), buscamos nesta análise a

Parte II

Procedimentos metodológicos

articulação entre a materialidade linguística (micro) e os fatores contextuais e organizacionais (macro), em função das representações configuradas nos dados.

Ressaltamos que as análises também dialogam com as concepções sobre trabalho (prescrito, autoprescrito, real, realizado), sobre coletivo (transpessoal e interpessoal), sobre a atividade (realizada, almejada e impedida), e, particularmente, procura identificar e discutir as características de vitalidade do coletivo (COROLY, 2010). As características são importantes, pois nos permitem inferir sobre o nível de atuação, de vitalidade do coletivo na resolução de desafios e na produção de estratégias.

Estas análises, então, recorrem aos referenciais oriundos dos estudos da linguagem (Linguística Sistêmico Funcional, Interacionismo Sociodiscursivo, Análise da Conversação), e aos das ciências do trabalho, como, a abordagem da Ergonomia Francófona, às contribuições dos estudos sobre o profissional em educação (Grupo ERGAPE) e aos procedimentos e conceitos da psicologia do trabalho (Clínica da Atividade), num diálogo transdisciplinar em prol da compreensão do papel do coletivo na atividade de trabalho do professor.

Sendo assim, este capítulo está dividido em três seções: uma relativa à etapa macro, outra, à micro; e, por fim, nossas perguntas de pesquisas.

5.1 A etapa de análise “macro”

Nesta seção, apresentamos os procedimentos de análise dos aspectos considerados macros (elementos contextuais e organizacionais).

Em relação aos *aspectos contextuais* focamos: o contexto sócio-histórico, o físico e o sociossubjetivo. O contexto sócio-histórico trata-se do levantamento do momento histórico, social e político-educacional em que sociedade vivia. Possíveis representações de mundo que possam influenciar os envolvidos (os professores e pesquisadora) no momento da produção dos dados.

Quanto às representações mais observáveis dos contextos, físico e sociossubjetivo, procuramos identificar os seguintes elementos:

Quadro 13: Elementos contextuais

<u>Contexto físico</u>	<u>Contexto sociossubjetivo</u>
Emissor	Enunciador (função social)
Receptor	Destinatário (função social)
Local de produção	Lugar social
Momento de produção	Objetivos possíveis da interação (efeitos possíveis almejados pelo enunciador sobre o destinatário)

Além desses aspectos contextuais, ainda buscamos detalhar as *características globais* dos textos: os números de turnos, números de palavras, páginas, estrutura do texto. Esses critérios nos ajudam a compreender a frequência das trocas de turnos, o domínio da fala, como também as características estruturais dos dados.

Quanto à organização dos textos estudados, procuramos identificar o *tipo de discurso* que sustenta o texto e como a *temática* está organizada, discutida, tratada.

Os tipos discursivos corroboram para a construção dos textos, identificando a implicação ou não do autor e a disjunção/conjunção acerca do momento de produção, isto é, o tempo do narrar e/ou do expor. Esses aspectos contribuem para identificar a maneira como o tema foi tratado, abordado, ou seja, se ocorreu por meio de um tempo passado ou futuro e se o enunciador estava ou não implicado no texto. Além de possibilitar o levantamento dos temas tratados, privilegiados e a progressão deles. Esta etapa de análise macro é um recurso para a análise micro, conforme já discutido, elas se complementam. Por exemplo, a identificação dos temas privilegiados é importante para orientar a seleção das situações desafiantes⁶⁷ que são foco de análise na etapa micro.

Outro fator importante é destacar que, conforme os critérios defendidos por Machado e Bronckart (2009), o nível organizacional consiste em levantar: a progressão temática, os tipos de discurso e as sequências textuais. Contudo, nesta pesquisa, recorreremos às sequências textuais no estudo micro, analisando como o posicionamento do interlocutor ocorre na representação de situações desafiantes.

As sequências textuais podem ocorrer de diferentes tipos (argumentativas, explicativas, narrativas, de script) dentro da unidade textual em segmentos enunciativos

⁶⁷ Conforme esclarecemos no capítulo anterior.

Parte II

Procedimentos metodológicos

menores (sequências). Por exemplo, em um conto, há trechos descritivos de personagens, ou pode haver trechos de diálogos, etc. Tendo em vista que as situações desafiantes são trechos, segmentos do texto, optamos por identificar como as sequências textuais estruturam um trecho que trate de dada situação desafiante, revelando o posicionamento enunciativo do interlocutor. Por exemplo, uma sequência argumentativa sobre um tema qualquer pode indicar que o interlocutor considere o tema polêmico, em que outras vozes adversas se fazem presentes direta ou indiretamente. Logo, identificar o posicionamento dos interlocutores sobre dada situação desafiante é mais um recurso em favor da compreensão da atividade do professor, mas isso será utilizado na etapa de análise micro, conforme segue.

5.2 A etapa de análise “micro”

Esta seção tem o objetivo de apresentar a etapa micro, que consiste numa análise mais minuciosa dos aspectos linguístico-discursivos.

Para tanto, os processos são as unidades linguísticas de partida nessa etapa, pois, segundo HALLIDAY (1994, 2004), eles são o núcleo e os organizadores das orações que integram os enunciados, formando a unidade textual. Ressaltamos que a opção por iniciar a etapa micro com os processos é um procedimento metodológico que, como outro qualquer, exerce uma função, nesta pesquisa, a de orientar quanto às representações da ação (processos), dos participantes envolvidos (pessoas, seres animados ou inanimados) e das circunstâncias (o modo, o tempo, o lugar, a causa) configurados em situações desafiantes (trechos dos dados).

Recorremos, então, à lista de palavras e selecionamos tanto palavras frequentes como palavras que se referem a temas tratados pelos professores, por exemplo, “o combinar”, “a flexibilidade”. Para isso, levantamos termos relativos ao grupo nominal e pronominal (participantes), ao adverbial (circunstâncias) e ao grupo verbal (processos). Particularmente, sobre o grupo verbal, buscamos identificar os verbos que indiquem um agir: verbal, mental e material. Essa seleção é importante para identificar as representações do que se fala sobre o trabalho do professor e quem fala em discursos diretos e indiretos; o que se pensa, almeja-se, sabe-se, reflete sobre a atividade docente; e o que se faz concretamente, conforme configurados nos dados.

Os processos, então, são as unidades de partida, mas não os limitadores. As demais categorias (modalizações, vozes e sequências textuais) com os resultados da análise macro (seção anterior) e com os referenciais das ciências do trabalho serão essenciais para uma melhor apreensão e interpretação dos textos estudados.

Para a identificação das vozes, pontuamos os discursos diretos e indiretos, vozes que tragam discursos de outras instâncias como governo, gestores, pais, alunos, teóricos etc. Para compreender o posicionamento das participantes representado nos dados, buscamos destacar os adjetivos (bom, mau), advérbios (infelizmente, mal), verbos que indicassem o posicionamento do que é dito (gostar, dever).

Reforçamos que essas análises se deram por meio de um diálogo presente entre todos os outros resultados de análises e nossas concepções. Particularmente, no que refere aos tipos de atividade (realizada, almejada, idealizada, impedida, prescrita e real) e as quatorze características de vitalidade do coletivo, conforme defendido por Caroly (2010), apresentados na parte de discussão teórico-metodológica desta tese.

Para melhor compreendermos como esses procedimentos colaboraram com as respostas segue, na próxima seção, a apresentação das perguntas de pesquisa e sua correlação com as categorias de análise.

5.3 As perguntas, os objetivos de pesquisa e os critérios de análise

Esta seção tem o objetivo de apresentar as questões que orientam nossos estudos, de modo a atingir os objetivos propostos.

Como já detalhado ao longo desta tese, o quadro teórico e metodológico, que permite o estudo da linguagem e do trabalho do professor, atua de forma transdisciplinar, isto é, de maneira complementar para contribuir com o levantamento e discussão sobre as representações dos professores investigados. Para tanto, recorreremos aos aportes teórico-metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 1999, 2004, 2014); aos do Interacionismo Sóciodiscursivo (BRONCKART, 1999; MACHADO & BRONCKART, 2009), aos da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010; KOSTULSKI et. all., 2011; CAROLY, 2010; 2013) e aos do grupo ERGAPE (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2005).

Parte II

Procedimentos metodológicos

O amplo objetivo é, então, identificar como oito professores de uma escola estadual na grande São Paulo vencem os desafios diários da profissão. Mais especificamente, visa a discutir o papel do coletivo nesse processo, por meio da análise das representações configuradas em textos produzidos pelos educadores. Em função desses objetivos, buscamos responder duas perguntas principais norteadoras desta tese:

3) Como os professores fazem para vencer os desafios da profissão?

4) Qual o papel do coletivo nesse processo?

Para responder a essas perguntas, elaboramos outras questões menores que são relativas tanto à primeira pergunta principal, quanto à segunda. Desse modo, outras perguntas, de cunho mais particular, específico, orientaram as análises e possuem uma relação⁶⁸ com as categorias de análises que assumimos, conforme segue.

Perguntas	Categorias
a) Que aspectos do contexto do trabalho dos professores podem influenciar as representações configuradas nos textos estudados?	❖ Contexto sócio-histórico; e ❖ Contexto físico e sociossubjetivo.
b) Quais temas são configurados nos dados?	❖ Características globais, organização temática e tipos de discurso.
c) Que processos são configurados para a representação de situações desafiantes?	❖ Metafunção ideacional (processos verbais, mentais e materiais).
d) Quem são os participantes diretos e indiretos implicados a esses processos?	❖ Os participantes dos processos (dizente/receptor, experienciador, atores, beneficiário); e as vozes (com discursos diretos e indiretos).
e) Em que circunstâncias esses processos ocorrem?	❖ Grupos adverbiais (de modo, de lugar, de tempo, de causa) e expressões preposicionadas (de longa data; sobre Paris, etc.).
f) Como as situações que desafiam o trabalho do professor são avaliadas e enunciadas?	❖ Modalizações (grupos verbais e adverbiais); e sequências textuais (narrativas, argumentativas, etc.).

Quadro 14: Perguntas de pesquisa

⁶⁸ Ressaltamos que essa relação entre as perguntas e as categorias é um recurso metodológico, pois refutamos a ideia de que a resposta para determinada pergunta dá-se apenas com o levantamento e interpretação de uma ou duas categorias. A proposta é sempre superar os limites, dialogando com o maior número possível de elementos, de fatores que possam contribuir com nossas hipóteses interpretativas.

Parte II

Procedimentos metodológicos

Com os resultados das análises, interpretamos as razões, as finalidades e os recursos para o agir. As razões podem ser de ordem interna (determinantes internos do indivíduo, motivações internas) e de ordem externa (determinantes externos oriundos da hierarquia, por exemplo). A intencionalidade, ou os efeitos que se quer produzir, pode ocorrer por meio do agir coletivo (as finalidades) ou do individual (as intenções). Quanto aos recursos, buscamos também identificar se são instrumentos materiais ou semiológicos, ou capacidades do indivíduo (habilidades internas).

Em seguida, passamos a responder a 2ª pergunta principal, a relativa ao papel do coletivo, por meio de um rico diálogo com as concepções oriundas das ciências do trabalho sobre a atividade (realizada, prescrita, idealizada, impedida, real) e sobre as características de vitalidade do coletivo. Essas características nos permitiram responder as questões abaixo para melhor compreender o papel do coletivo na atividade docente.

a) Quais características da vitalidade do coletivo são representadas nas situações desafiantes identificadas nos textos?

b) Em que medida o coletivo exerce um papel atuante dada às suas características de vitalidade?

Acreditamos que com essas questões respondidas, o objetivo será alcançado no que se refere à maneira como os professores vencem os desafios da profissão e, consequentemente, o papel do coletivo nesse processo.

Encerrada a apresentação dos procedimentos metodológicos dos dados, a seguir apresentamos os resultados de análise e nossas considerações.

PARTE III

Resultados e considerações das análises

“Através dos outros nos tornamos nós mesmos”.

(VYGOTSKI, 2000)

PARTE III

Resultados da análise dos dados

Nesta parte, serão apresentados os resultados das análises de textos produzidos ao longo de cinco encontros com oito professores de uma escola pública na grande São Paulo. Os encontros tinham o objetivo de discutir sobre a atividade de trabalho dos professores e ocorreram com dois grupos: um com três professores e outro com cinco, sendo a pesquisadora participante de ambos. Os *encontros de discussão em grupo* centraram-se, particularmente, nas representações dos professores sobre os desafios diários da profissão.

Para a análise dos dados, recorreremos a uma abordagem dialógica entre os resultados de uma primeira etapa, a macro, e a segunda, a micro, bem como às concepções oriundas das ciências do trabalho (CLOT, 2010; CAROLY, 2010). A etapa macro centra-se nos elementos contextuais, nas características estruturais, na progressão temática e, finalmente, nos tipos de discurso (BRONCKART, 1999; MACHADO & BRONCKART, 2009). A análise micro centra-se em identificar e em discutir os processos (verbais, mentais e materiais), os participantes e as circunstâncias envolvidas (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004), bem como as modalizações, vozes e sequências textuais (BRONCKART, 1999; MACHADO & BRONCKART, 2009) que configuram determinadas situações desafiantes da atividade do professor. Com os resultados da análise macro e micro, interpretamos as razões de ordens internas e externas, as intencionalidades de dimensão individual (intenções) ou coletiva (finalidades), além dos recursos, correlacionando-os com os referenciais das ciências do trabalho, como, as concepções sobre atividade (realizada, impedida, idealizada, prescrita, real) e as características de vitalidade do coletivo. Dessa maneira, confiamos que responderemos nossas questões de pesquisa, atingindo os objetivos propostos.

Sendo assim, esta 3ª Parte da tese se divide em três capítulos, um referente à etapa de análise macro, outro, à micro, e o último capítulo é destinado a uma correlação entre os resultados apresentados e as concepções sobre trabalho.

CAPÍTULO VI

Análise macro: aspectos extras e intratextuais

Este capítulo tem o objetivo de levantar as possíveis representações dos aspectos do contexto sócio-histórico e do contexto físico e socio subjetivo para que os elementos situacionais mais amplos (sócio-histórico) e os mais particulares (físico e socio subjetivo) sejam interpretados. Além de detalhar os dados em relação a suas características globais (números de turnos, tempo, etc.); da progressão temática e o tipo de discurso (MACHADO & BRONCKART, 2009).

Essa etapa, então, colabora para a análise das representações configuradas nos textos, quanto ao seu contexto, à participação dos interlocutores, à progressão temática e ao tipo de discurso, respeitando e melhor caracterizando o gênero discursivo/textual que é uma discussão em grupo, isto é, uma comunicação, uma interação face a face.

Para tanto, este capítulo se divide em duas seções, uma relativa aos contextos e, a segunda, às características globais, à progressão dos temas e aos tipos de discurso.

6.1 Os contextos na representação das condições de trabalho

Nesta seção, os resultados serão apresentados por meio de duas subseções que visa a identificar e a discutir as representações dos contextos: sócio-histórico e o físico e socio subjetivo. Essas categorias integram o quadro metodológico de análise proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e revisto por Machado e Bronckart (2005, 2009).

6.1.1 O contexto sócio-histórico

O objetivo desta seção é apresentar e esclarecer os aspectos sociais, históricos, culturais e políticos referentes à educação e que podem ter influenciado nas representações configuradas nos dados, contribuindo com as interpretações e inferências possíveis.

A produção/coprodução dos dados deu-se em 2013, ano que o Brasil marcou sua história político-social com as manifestações de Junho. Momento em que a população

Parte III

Resultados das análises

se mobilizou em protestos no Brasil e no exterior contra a baixa qualidade dos serviços públicos, como, na saúde, no transporte, na segurança pública e, em especial, na **educação**. Momento em que se posicionaram também contra a corrupção e exigiram a saída de Marcos Feliciano da presidência da Comissão de Constituição e Justiça.

As manifestações, que se iniciaram com o Movimento do Passe Livre⁶⁹, tiveram como principais conquistas: a aprovação do Congresso determinando que 75% dos royalties sejam **destinados à educação**; a reprovação da PEC 37⁷⁰ que tiraria o poder de investigação do ministério público; admissão da corrupção como crime hediondo; e diminuição ou desistência de aumento das tarifas de transporte público e de pedágios. Para Alan Gripp (2013), editor da coluna “Cotidiano” da Folha de São Paulo on-line, a maior conquista foi “impor à classe política a sensação de estar em constante vigilância”⁷¹.

Em relação à educação, antes mesmo das manifestações de Junho/2013, os professores do estado de São Paulo junto a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) já haviam se organizado em greve durante o período de 22/Abril a 10/Maio/2013. Na escola onde se deu a pesquisa, os professores participaram da greve e demonstravam certa relação estreita com o sindicato, destacando em suas conversas informais com os colegas seus direitos e deveres, inclusive citando leis e artigos (o que foi possível constatar durante as visitas e observações na escola).

A greve na ocasião reivindicava: o aumento salarial de 36,74%; a implementação da Lei Federal⁷² n° 11.738, de 16/07/2008, que institui piso salarial e prevê que 33% da jornada de trabalho dos professores sejam destinados à preparação de aulas e à formação continuada (artigo 2, inciso 4); bem como reivindicavam a

⁶⁹ Movimento Passe Livre nomeia as manifestações com o ato contra o aumento das tarifas de ônibus iniciadas na cidade de São Paulo, que devido à repressão policial levou a população de todo o país a abraçar não só esta causa, como, as demais insatisfações populares.

⁷⁰ A PEC 37 sugeria incluir um novo parágrafo ao Artigo 144 da Constituição Federal, que trata da Segurança Pública. O item adicional traria a seguinte redação: "A apuração das infrações penais de que tratam os §§ 1º e 4º deste artigo, incumbem privativamente às polícias federal e civis dos Estados e do Distrito Federal, respectivamente". O poder de investigação criminal seria exclusivo das polícias federal e civis, retirando esta atribuição de alguns órgãos e, sobretudo, do Ministério Público (MP).

⁷¹ Artigo na íntegra: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2013/12/1390207-manifestacoes-nao-foram-pelos-20-centavos.shtml> - última visita em 05/08/2014.

⁷² Lei na íntegra: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm - última visita em 03/08/2014.

Parte III

Resultados das análises

revogação da lei 1.093 de 16 julho de 2009, que rege sobre a contratação de servidores em caráter temporário⁷³.

No campo da educação brasileira, é comum o contrato de professores temporários (contratados) e isso é importante porque, dentre os oitos professores que participaram desta pesquisa, seis eram contratados. De acordo com a organização Ação Educativa⁷⁴, entre os mais de 200 mil professores do Estado de São Paulo, 100 mil (50%) são contratados. Na escola investigada, por exemplo, o número de professores efetivos era de 22, sendo 60 contratados e 5 eventuais.

Para o professor ser contratado ou eventual, ele deve realizar um exame (prova) denominado “processo seletivo simplificado” e, conforme sua classificação e o número de aulas disponíveis, poderá ou não ministrar aulas durante o ano letivo.

Quanto à atribuição de aula, os primeiros a decidirem onde e quais turmas assumirão são os professores **efetivos** (concursados) e tudo é decidido na escola. Depois são os docentes da **categoria F** (temporários que ganharam estabilidade) que também fazem a atribuição de aula na escola. Em seguida, cada Diretoria Regional de Ensino (DRE) convoca os temporários/contratados (**categoria O**) para assumirem, respeitando a classificação e aulas disponíveis nas diferentes escolas.

Conforme se verifica, há diferentes categorias de professores, o que significa direitos também distintos. Essas categorias são:

- **Efetivos:** professores concursados, titulares de cargo;
- **Categoria N:** professores celetistas⁷⁵ – raros na rede;
- **Categoria P:** professores estabilizados pela constituição de 1988;
- **Categoria F:** são temporários com garantia de jornada mínima de 12 aulas semanais;

⁷³ O trabalhador temporário é aquele que firma um contrato com a empresa privada ou pública, estabelecendo tempo e condições de trabalho. LEI COMPLEMENTAR Nº 1.093, DE 16 DE JULHO DE 2009. (cf. <http://apeoesprp.blogspot.com.br/p/professores-temporarios.html>). Ver também: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/atribuicao-de-aulas/>

⁷⁴ Notícia na íntegra: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/2271-sao-paulo>, última visita em 03/08/2014.

⁷⁵ No regime celetista, o empregado público é regido pela CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). Assim como um empregado da iniciativa privada, tem carteira de trabalho e direito ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Esta modalidade de contratação **não contempla a estabilidade** no cargo, mas as demissões são raras e devem ser justificadas. O regime celetista é obrigatório em algumas empresas públicas como bancos e Correios.

Parte III

Resultados das análises

- **Categoria O:** são professores contratados, conforme a Lei Complementar nº 1.132, de 10 de fevereiro de 2011, o prazo máximo do contrato é de um ano;
- **Eventuais:** na maioria das vezes são futuros professores, que já estão no 3º ano da faculdade e podem substituir os professores que faltem de maneira eventual. Logo, hoje faltou um professor o eventual substitui, amanhã talvez não haja aula para serem substituídas.

Essas diferentes categorias que configuram o trabalho docente foi abordado pelos dois grupos, como exemplificado na discussão do Grupo I em 31/10/13 entre as professoras de Português (P), História (H) e de Ciências (C):

Grupo I

154º Turno – P: *E ela, a (Vanice) é categoria F, né?*

155º Turno – H: *É.*

156º Turno – C: *Olha quantas categorias são.*

157º Turno – P: *Categoria F.*

158º Turno – PESQ: *Por que categoria F?*

159º P: *Ela é:: estável, ela é estável, mas a sede dela não é mais aqui, né?*

160º H: *Os absurdos do sistema.*

161º P: *A sede dela não é mais aqui.*

162º H: *Cada categoria tem um nível de:: de estabilidade, de::*

163º C: *De classificação.*

164º H: *Classificação, de recebimento também, né, de::*

165º C: *Valores.*

166º H: *Valores. Diferentes, né?*

167º C: *De benefícios.*

168º H: *Então, o sistema quebrou a classe dos professores. Deixou essa classe toda fragmentada.*

O que se pode constatar é que, como todo ano há trocas, rotatividade de professores contratados nas instituições, o coletivo pouco se conhece, o que gera falta de vínculo, de interação entre todos os professores, ocasionando distanciamento, solidão profissional e, conseqüentemente, fragmentação da classe.

Na analogia de CLOT (2010), o *métier* é como um tecido. Quanto mais unidas as linhas, mais resistente o tecido, por isso que o autor alerta para o “esgarçamento” do *métier*, isto é, um enfraquecimento, uma falta de união, uma fragmentação do coletivo. Conforme o autor, as trocas, as observações, as avaliações entre o indivíduo e o coletivo são essenciais para o desenvolvimento, o fortalecimento e a transformação do gênero profissional. Quanto maior for o diálogo, “mais fecundo e flexível será o manejo das técnicas e linguagens do gênero, e menos ‘ingênuos’, mais bem preparados estarão [os

Parte III

Resultados das análises

profissionais]” (CLOT, 2010, p.170). Logo é preciso estabelecer um espaço em que essas trocas sejam favoráveis em prol da união do coletivo.

Essa falta de “união”, conforme mencionado pelas professoras, é observada pelos alunos e traz prejuízos também para sua formação, interferindo diretamente na atividade dos professores em sala de aula, pois os alunos não conseguem obter um ritmo de aula com as mudanças frequentes de professores:

Grupo I

203º H: *Então, assim, é difícil.*

209º P: *Isso. Fica um mês, cobre dez, cobre quinze dias (trocas de professores).*

210º PESQ: *Aí, você não consegue constituir...*

211º H: *Essa união (entre professores)*

213º C: *E os próprios alunos mesmo, não aceitam. E eles não conseguem a/ é:: nem entrar no ritmo. Porque é uma coisa muito rápida.*

Em outros termos, conforme configurado no texto, a forma como o sistema categoriza a classe de professores intervém diretamente na prática, na ação do professor em sala de aula, bem como na relação com os colegas e, conseqüentemente, no desenvolvimento e na formação dos alunos.

Essas questões ainda serão discutidas ao longo da análise, por ora, procuramos apontar as implicações desse contexto político-educacional de organização formal do ensino e que atua diretamente no real da atividade do professor.

6.1.2 O contexto físico e sociossubjetivo

Esta seção visa a discutir os dados mais observáveis, mais atestáveis facilmente pelos elementos físicos e sociais, a fim de interpretar as possíveis representações e sentidos configurados nos textos. Os elementos são quanto aos emissores/receptores, ao local e ao momento da produção, à função social dos enunciadores/destinatários e aos efeitos possivelmente visados na interação. Reforçamos que alguns desses elementos já foram apresentados nos procedimentos metodológicos, mas sem uma análise interpretativa sobre como eles influenciam as representações configuradas nos textos.

O lugar disponível para os encontros em grupo deu-se na própria instituição, em horário de ATPC (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo), de quinze em quinze dias. O lugar físico foi na biblioteca dos professores (ou sala de estudos/planejamentos),

Parte III

Resultados das análises

um espaço pequeno, mas confortável, com mesa de escritório, sofás, mesa de centro e estantes com livros. O lugar é institucional, caracterizado pelo valor social do trabalho, pela formalidade do ofício, bem como pela proposta do espaço: um lugar para o professor estudar (consultar livros didáticos, por exemplo). Esse aspecto é importante porque pode promover ou influenciar certa reserva quanto ao que se diz ou não, ou ainda, essa “áurea”, essa característica e a função do espaço, reforça o caráter de estudos, de análise da atividade desta pesquisa.

O lugar de circulação, de veiculação dos dados é acadêmico, já que os textos foram produzidos para o desenvolvimento de uma pesquisa de doutoramento, o que implica em diferentes destinatários: professores e alunos da academia; futuros professores; entre outros. Isso pode acarretar certa reserva e direcionar o comportamento da pesquisadora dentro da interação, pois além de representar a academia, ela tem a responsabilidade pelo andamento e realização da proposta de pesquisa. Para os professores, o fato do lugar de circulação ser o acadêmico pode também gerar certa reserva, mas ao ler os dados, constata-se que os professores expõem a distância entre o que a teoria defende e a realidade do trabalho, isto é, o que é prescrito e o que é realizado. É possível levantar a hipótese de que os professores procuram alertar os acadêmicos.

Esse caráter acadêmico vinculado à imagem da pesquisadora foi discutido pelos professores, bem como o valor institucional. Lembramos que na ocasião, a pesquisadora foi apresentada aos professores pela diretora, o que também lhe atribuiu o aspecto institucional, conforme o trecho do G2 de 07/11/2013:

Grupo II

509°MP: *Quando você (pesquisadora) chegou, você chegou exatamente no momento em que nós estávamos discutindo sobre as reuniões acontecerem o dia inteiro. E aí, foi um dia que o pessoal... (...) Ficou aquele clima tenso, né? Então, estava aquele clima tenso, porque:: os professores queriam ser ouvidos, né?E aí, você chegou naquele momento. Então, **não é que eles não queriam fazer ((a pesquisa)). É na verdade uma rejeição a outra pessoa ((a direção)).***

517°PESQ: *É... Eu percebi que eu representei o estereótipo tanto da academia, como também da instituição estadual, né?*

518°MI: *Sim. Sim.(...)*

520°MP: *É, inclusive, assim que você chegou, o Antonio estava falando que:: a gente estava tipo numa conversa e ele falou assim, “Ai, eu não aguento mais **esses pensadores**”, porque esses **pedagogos**... (risos)*

521°MI: *Os pedagogos.*

522°S: *Isso. Os pedagogos, os pedagogos.*

Parte III

Resultados das análises

523ºMI: *É, eles falam, falam, e a gente não consegue ver nada disso em sala de aula aí, foi a hora que você chegou até. (risos) Aí...*

524ºMI: *Mas eu vou falar para você Kátia até a fala que o Antonio fez para você de que não queria ser usado como cobaia. Se você soubesse o que aquele homem trabalhou...*

Nesse excerto, é possível identificar certa desconfiança em relação ao papel do Estado, dos gestores e da academia. Há uma distância entre o que teóricos dizem para fazer e o que é possível de ser realizado. Os professores identificam essa distância e se mostram descrentes, inclusive com o papel da pesquisa no campo da educação: usar professores como cobaia, sem retorno prático, efetivo para o desenvolvimento do trabalho.

Ainda sobre a pesquisadora, no momento de produção dos dados, a estudiosa exercia o cargo de professora efetiva no Ensino Técnico – SENAI/SP; era mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP; e bolsista CNPq no doutorado. Trabalhava como editora voluntária na revista on-line “l@elemndiscurso” e desenvolvia pesquisas relativas à formação inicial e continuada, por meio do procedimento de instrução ao sócio. Os efeitos que a pesquisadora poderia perseguir sobre os professores são dois: um relativo ao objetivo da pesquisa, saber como os professores vencem os desafios da profissão e o papel do coletivo nesse processo; e o segundo relativo à formação, isto é, como os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa podem contribuir para uma reavaliação das formações (continuada e inicial). Isso é possível de interpretar graças ao envolvimento da pesquisadora em pesquisas e discussões sobre formação inicial e continuada. Entretanto, nas interações durante as trocas com os professores, a pesquisadora exerce uma função investigadora e mediadora, centrando-se nas questões relativas ao papel do coletivo no enfrentamento dos desafios diários da profissão.

Como já detalhado na parte anterior desta tese, os participantes formaram dois grupos: o Grupo 1 (G1), com professoras do Ensino Médio e Fundamental, das disciplinas de História (efetiva), de Língua Portuguesa (efetiva) e de Ciências (contratada). O Grupo 2 (G2), com cinco professores também do Ensino Médio e Fundamental, sendo três homens e duas mulheres, das disciplinas de Sociologia (contratado), de Física/Matemática (contratado), de Matemática (contratado) e de Artes (contratada). A pesquisadora participou de ambos os grupos. Como se observa, os

Parte III

Resultados das análises

grupos foram constituídos por professores de disciplinas distintas, com tempo de licenciatura diverso, a maioria tem entre 01 a 05 anos de trabalho, e também possui categorias diferentes, a maior parte é de contratados. É interessante destacar que aqueles com maior tempo de experiência são: a professora efetiva com 15 anos e o professor contratado com 11 anos de atuação na docência.

Essa característica heterogênea dos grupos é uma pequena representação da profissão; e é típica do trabalho docente. Conforme já discutido, a atividade do professor é marcada pelas diferentes categorias (contratado, efetivo, eventual) e pela relação direta com professores de tempo de carreira e de disciplinas distintas. Essa característica vem ao encontro dos objetivos da pesquisa, pois quão mais próximo às condições concretas de trabalho, mais proveitosas serão as discussões e considerações. Vale dizer que os ATPC's (Atividade de Trabalho Pedagógica Coletiva) ou formações continuadas, de modo geral, ocorrem entre professores de diferentes turmas, disciplinas, categorias e tempo de carreira; como é o caso dos ATPC's da escola envolvida.

A partir dessa heterogeneidade, podemos considerar que os professores têm funções sociais diferentes dentro da interação, pois a organização dada pelo sistema de categorias distintas, de direitos e de atribuições também distintas, produz uma espécie de status social diferenciado na profissão. Evidente que isso pode ou não ser confirmado ao longo das análises, mas esses fatores do contexto sociossubjetivo permitem levantar tal hipótese, permitindo também inferir possíveis e diversos efeitos que os enunciadores podem almejar uns sobre os outros. De modo mais abrangente, o possível efeito que os professores podem perseguir em relação à pesquisadora é de fazê-la compreender os desafios da profissão e, com relação aos colegas, é validar e compartilhar as estratégias e recursos, bem como confirmar os desafios vividos.

Para uma melhor apreensão desses aspectos passaremos para o estudo da organização estrutural e temática dos dados.

6.2. O nível organizacional

O objetivo desta seção é discutir os aspectos estruturais (globais) dos dados e sua progressão temática, bem como o tipo de discurso configurado na unidade textual. Trata-se de identificar as características empíricas, física dos dados (número de turnos,

Parte III

Resultados das análises

de palavras, cabeçalho etc.), a sequência dos temas e quem os introduziram, além do tipo de discurso que tece a unidade textual. Para isso, esta seção está organizada em duas subseções: uma relativa à estrutura dos dados e outra relativa à progressão temática e tipo de discurso.

6.2.1 Plano global dos textos: Grupo I (G1) e Grupo II (G2)

Nesta seção, o objetivo é detalhar marcas estruturais (cabeçalho, trocas de turnos, número de palavras, etc.) dos dados, para uma melhor visualização do texto empírico e suas características globais. Os textos estudados formam dois arquivos em Word.doc, sendo do Grupo 1 (anexo I) e do Grupo 2 (anexo II), conforme descrevemos a seguir.

O texto do **Grupo I** possui no total 19.761⁷⁶ palavras distribuídas em 36 páginas de transcrição de dois encontros de discussão. As primeiras 23 páginas são destinadas à transcrição do primeiro encontro de 31/outubro/2013, com duração de 79 minutos e 24 segundos de registro em áudio MP3. A partir da 24ª página até às 36ª, há a transcrição do 2º encontro de 07/novembro/2013, com duração de 44 minutos e 06 segundos (áudio, MP3).

As participantes são três professoras das disciplinas de Biologia, Língua Portuguesa e História e a pesquisadora. Para facilitar a identificação das participantes, as siglas fazem referência às disciplinas e aos nomes fictícios das professoras, como, “C” para professora de Ciências, nome fictício Carolina.

Como o texto apresenta dois dias de discussão entre as participantes (dia 31/10 e 07/11), a pesquisadora (e transcritora) produziu um cabeçalho para introduzir as informações necessárias, conforme o quadro abaixo:

⁷⁶ O número inclui as informações apresentadas no cabeçalho, nos adicionais da transcritora e nos turnos das participantes. Enfim, é um número geral, total, diferente se pensar no número total de palavras usadas pelas participantes, conforme representado no quadro 3 abaixo.

ANEXO I Discussão Grupo I

Tema geral: relativo à organização do meio para realizar o trabalho

Tempo total do dia de discussão: 79'24"

1º Dia 31.10.2013 – Transcrição com 23 páginas.

Participantes	Tempo de trabalho/condição	Nomes	Siglas
Professora de Ciências	4 anos - Contratada	Carolina	C
Professora de História	9 anos – Efetiva	Heloísa	H
Professora de Língua Portuguesa	15 anos - Efetiva	Paula	P
Pesquisadora	-	Kátia	PESQ.

Atenção: todos os nomes são fictícios, salvo o da pesquisadora.

Quadro 15: Cabeçalho dos textos transcritos

Após o cabeçalho, iniciam-se os turnos de cada integrante do grupo, com seus respectivos números de trocas, esclarecimentos da pesquisadora entre parênteses e marcas de expressões fáticas (né? Tá? Aham!) e interjeições: “Ah!”; “Certo?”; “Isso.” (com valor de confirmação).

Apesar da discussão em grupo ser artificial, isto é, produzido para a pesquisa, o face a face, a interação oral exige as trocas, os embates, que são próprios da dinâmica da interlocução, da conversação. É importante compreender como se deram essas trocas, conforme no quadro descritivo abaixo.

		DISCUSSÃO G1 <u>Dia 31/10</u> Em 79'24'' - 23 páginas			DISCUSSÃO G1 <u>Dia 07/11</u> Em 44'06'' - 13 páginas		
		Professoras	Pesquisadora	TOTAL	Professoras	Pesquisadora	TOTAL
Número de turnos:	C = 140 H = 122 P = 110		192	562	C = 58 H = 61 P=50		217
	<u>372</u>				<u>169</u>	48	
Número de palavras	9.183	2.707	11.890	6.363	620	6.983	
Porcentagem	77,24%	23,76%	100%	91,13%	8,87%	100%	

Quadro 16: Plano global dos textos de Discussão – Grupo I (G1)

Parte III

Resultados das análises

No quadro, identificamos uma proximidade entre os números de turnos das professoras, bem como o da pesquisadora. Isso nos permite inferir um possível revezamento nas trocas, o que aponta para certa interação e interlocução mais simétrica entre as participantes.

O texto transcrito do **Grupo II** possui no total 30.712⁷⁷ palavras distribuídas em 68 páginas, com as transcrições de três encontros. O primeiro, 24/Outubro/2013, com menor tempo de discussão, 30 minutos e 44 segundos; o segundo, em 30/Outubro/2013, com 74 minutos e 40 segundos; e o terceiro, 07/Novembro/2013, com 65 minutos e 15 segundos. Todos produzidos pela pesquisadora e por cinco professores das disciplinas: 2 Matemática; 1 Artes; 1 Sociologia; e 1 Matemática/Física. As siglas, utilizadas para identificar os participantes, fazem referência às disciplinas e aos nomes fictícios: Artes/Adriana “A”; Sociologia/Soares “S”; Matemática/Taffarel “MT”; Matemática/Patrícia “MP” e Matemática/Ivair “MI”.

A pesquisadora produziu um cabeçalho para introduzir as transcrições de cada discussão (24/10; 30/10; e 07/11/13), com informações referentes à temática, ao tempo de registro, às datas de cada discussão em grupo, além do quadro com os dados sobre os integrantes do grupo. O cabeçalho foi feito no mesmo formato utilizado para o Grupo I e apresentado acima.

Os enunciados (turnos) apresentam também marcas de expressões fáticas e de interjeições que se destacam no diálogo face a face, num processo de interlocução, de trocas de turnos. Para melhor compreender como essas trocas ocorreram, segue um quadro explicativo.

Quadro 17: Plano global dos textos de discussão – Grupo II (G2)

	DISCUSSÃO G2 Dia 24/10 Em 30'44'' - 16 páginas			DISCUSSÃO G2 Dia 31/10 Em 74'40'' - 28 páginas			DISCUSSÃO G2 Dia 07/11 Em 65'15'' - 25 páginas		
	Prof	Pesq	TOTAL	Prof	Pesq	TOTAL	Prof	Pesq	TOTAL
	MI - 66 MP - 58 MT - 6 S - 62 A - 112 304	103	407	MI - 126 MP - 103 MT - 65 S - 79 A - 149 522	149	671	MI - 127 MP - 100 MT - 42 S - 44 A - 103 416	77	493

⁷⁷ O número inclui as informações apresentadas no cabeçalho, nos adicionais da transcritora e nos enunciados, turnos dos participantes. Enfim, consiste de um número geral, total, diferente se pensar no número total de palavras usadas pelos participantes, conforme representado no quadro 4.

Parte III

Resultados das análises

Número de palavras	4.625	2.32	6.953	9.934	2.67	12.606	8.517	2.36	10.878
Porcentagem (n ^{os} palavras)	66,52%	33,48%	100%	79%	21%	100%	78%	22%	100%

Nas trocas, há uma dinâmica acentuada, devido ao maior número de envolvidos, quase o dobro do G1. A dinâmica aponta para um intenso revezamento de turnos, sinalizando para um grupo integrado e participativo. No primeiro dia (24/10/13), há uma diferença muito grande de participação do professor Taffarel, apenas seis turnos. Mas isso, já no segundo dia (31/10/13), tende a se equalizar.

Para melhor compreender essas trocas, é fundamental identificar os temas e quem os introduziu, conforme detalhado na próxima subseção.

6.2.2 A organização temática

Esta subseção visa a destacar a progressão dos temas na organização geral dos textos analisados, que será importante para nos orientar quanto às possíveis situações desafiantes postas em cena. Para a apresentação, produzimos dois quadros (do G1 e G2) com a síntese dos temas e subtemas configurados nos textos. Os quadros apresentam o dia dos encontros e a duração dos mesmos, os números de páginas transcritas, os turnos e os participantes que introduziram temas. Assim, é possível, no anexo, retomar os temas e subtemas destacados, caso seja necessário.

Segue o quadro do **Grupo I (G1)**.

Quadro 18: Progressão temática - Grupo I (G1)

DISCUSSÃO EM GRUPO I (G1): 31/10/2013 – tempo: 79’24’’ (23 páginas)			
Turnos	Participantes (introduz tema)	Temas	Subtemas - esclarecimentos
1º ao 7º	Pesquisadora	Abertura, introdução	Passando a palavra aos professores.
8º ao 17º	Profª. Paula	Estratégia: flexibilidade	Conforme a classe, uma forma de agir para a organização do meio.
18º ao 25º	Profª. Paula	Estratégia: combinado	Combinação entre professores sobre como agir com dada turma/classe.
26º ao 122º	Profª. Paula	Desafio: organização da classe trabalhadora.	Dificuldade para fazer o combinado. Mudança de professores. Desafio de falar a mesma língua.
123º ao 155º	Profª. Paula	Estratégia: “o combinado”	Os professores entram um na sala do outro para ajudar na disciplina. O que exige confiança.

Parte III

Resultados das análises

156° ao 204°	Profª. Carolina	<i>Desafio:</i> organização da classe trabalhadora.	As diferentes categorias da profissão e as consequências no trabalho e na formação dos alunos.
205° ao 211°	Profª. Carolina	<i>Estratégia:</i> persistência.	Para haver resultado, a persistência é necessária.
212° ao 220°	Profª. Carolina	<i>Desafio:</i> organização da classe trabalhadora.	Dificuldade de trabalhar juntos, professores com turmas distintas.
221° ao 232°	Profª. Carolina	<i>Estratégias</i> pessoais.	Se não tiver apoio dos colegas, precisa ter a sua estratégia.
233° ao 299°	Profª. Paula	<i>Desafio:</i> falta de apoio dos colegas.	As consequências quanto ao comportamento dos alunos e à relação com os familiares.
300° ao 316°	Profª. Heloísa	<i>Estratégia:</i> afeto	As difíceis condições de vida dos alunos e a influência do professor.
317° ao 484°	Profª. Carolina	<i>Estratégia:</i> o grito	A professora ao ler sua instrução, discute sobre as consequências e outras possibilidades de fazer o trabalho.
485° ao 549°	Profª. Heloísa	<i>Desafio:</i> prescrição x trabalho real	Regras da escola, como, horário para o aluno ir ao banheiro, e suas consequências. O professor é autoridade na sala.
550° ao 562°	Pesquisadora	Encerramento e acordo para formar grupo no <i>facebook</i> .	Formar grupo no <i>facebook</i> foi uma ideia do Grupo II, que a pesquisadora sugere ao Grupo I.
DISCUSSÃO EM GRUPO I (G1): 07/11/2013 – tempo: 44’06’’ (13 páginas)			
Turnos	Participantes (introduz tema)	Temas	Subtemas - esclarecimentos
1° ao 3°	Pesquisadora	Abertura	Profª. Carolina pede para falar primeiro.
4° ao 68°	Profª. Carolina	<i>Desafio:</i> função dos inspetores; e Metodologia de ensino.	Aponta a falta de apoio dos inspetores e também introduz as formas e consequências do método de trabalhar em grupo com os alunos na resolução de conflitos entre eles.
69° ao 159°	Profª. Carolina	<i>Estratégia:</i> afeto	O afeto como recurso. Sociedade carente, os pais trabalham muito, sem tempo para o afeto. Relação professor-aluno; professor-comunidade.
160° ao 163°	Pesquisadora	<i>Desafio:</i> função dos inspetores	Reintroduz tema da Profa. Heloísa (turno 62°) sobre a falta de apoio no controle dos alunos, na montagem de equipamentos eletrônicos, não se sabe direito a função deles.
164° ao 198°	Profª. Paula	<i>Desafio:</i> dar uma aula diferenciada na falta de recursos	Falta equipamento; escola é desorganizada. Faltam recursos humanos e técnicos.
199° ao 216°	Profª. Carolina	<i>Estratégia:</i> projetos multidisciplinares.	A estratégia de trabalhar com a união dos professores, na construção de projetos multidisciplinares.
217°	Pesquisadora	Encerramento.	

Parte III

Resultados das análises

Por meio de uma leitura e releitura, levantamos os principais temas e subtemas, conforme a síntese no quadro acima. Sendo os temas com características mais amplas, abrangentes, e os subtemas exercendo funções variadas na progressão temática, ora como exemplos, ora como argumentos, etc. Contudo, esses aspectos só ficarão mais claros ao longo da análise.

Em relação à introdução dos temas, a pesquisadora introduz, medeia, retoma e encerra a discussão em grupo. Esse aspecto pode ser relacionado à função social de pesquisadora e mediadora, que tem o objetivo de saber como os professores vencem seus desafios e o papel do coletivo nesse processo. A estudiosa é a idealizadora dos encontros e que incentivou as professoras a participarem, esse aspecto a torna mediadora com certo “poder” de intervir, de abrir e de encerrar a discussão. Como seu objetivo é saber os desafios e estratégias dos professores, logo procura promover um espaço em que as professoras interagem, falem, expressem-se.

As professoras introduzem temas que, de maneira geral, centram-se ou nas estratégias ou nos desafios. Ainda que os termos, “desafio” ou “estratégia”, não sejam mencionados, os temas introduzidos pelas professoras indiretamente referem-se a eles. As estratégias e os desafios versam tanto sobre as diferentes formas de atuar na organização da turma, quanto sobre as diversas relações humanas e suas consequências, mas também sobre outros aspectos, como, a divisão da profissão em categorias.

Dentre as estratégias, temos: a flexibilidade; o combinado; a persistência, o afeto; o grito; as estratégias individuais; e os projetos multidisciplinares. Já em relação aos desafios, foram apontados: a organização da categoria; a falta de apoio dos colegas; as regras da escola no trabalho do professor; a função dos inspetores; a metodologia de ensino; e a aula diferenciada na falta de recursos.

A estratégia do “combinado” foi a mais discutida, bem como os desafios que a impedem: a organização da profissão em diferentes categorias contribui para a rotatividade de professores, o que não ajuda na relação entre os professores e não favorece “o combinado”. Lembramos que esse problema das diferentes categorias já foi discutido na seção anterior e vem sendo tratado como um desafio para a eficaz união e coletividade dos professores, uma vez que, conforme as palavras da Prof^a. Heloísa, “o sistema fragmentou a classe”. Isso é importante porque se há uma classificação, uma diferença de salários, de benefícios, logo há um status diferenciado, um lugar social

Parte III

Resultados das análises

distinto que distancia os profissionais. Assunto que retomaremos durante as análises, agora, seguiremos com o levantamento temático dos textos produzidos pelo Grupo II.

A seguir destacamos o quadro, no mesmo formato que o do G1, com a síntese dos temas e subtemas configurados nos textos do **Grupo II** (G2).

DISCUSSÃO EM GRUPO II (G2): 24/10/2013 – Tempo: 30’44’’ (16 páginas)			
Turnos	Participantes (introduz tema)	Temas	Subtemas - esclarecimentos
1° ao 53°	Pesquisadora	Abertura, introdução e elogios aos projetos desenvolvidos na escola.	A pesquisadora expõe sua admiração e satisfação em participar de um dos projetos da escola. Os professores também.
54° ao 92°	Prof. Soares	<i>Estratégia:</i> adequações	As adequações necessárias, desde a entrada na escola, ou mesmo em sala de aula. Diferenças entre a instrução e o trabalho realizado.
93° ao 138°	Prof. Soares	<i>Estratégia:</i> sentir a sala.	Professor retoma a instrução dada pela profª Patrícia.
139° ao 157°	Profª. Adriana	<i>Estratégias:</i> conversar; “sermãozinho”.	Falar com alunos, dar um sermãozinho.
158° ao 173°	Profª. Adriana	<i>Estratégias:</i> “ser flexível” ou enérgico.	A professora dá alguns exemplos em que a relação aluno-professor não é fácil.
174° ao 234°	Pesquisadora	<i>Desafio:</i> organização da profissão em categorias	O quanto esse fator influencia na organização da sala o fato de ser efetivo ou contratado.
235° ao 263°	Pesquisadora	<i>Estratégia:</i> estabelecer códigos com alunos.	Pesquisadora retoma instrução dada pelo Prof. Ivair.
264° ao 305°	Prof. Ivair	<i>Diversas Estratégias:</i> na relação aluno-professor.	Como: adaptação de temas; interdisciplinaridade; flexibilidade conforme a turma; separar alunos; esperar eles se organizarem.
306° ao 347°	Prof. Taffarel	<i>Desafios:</i> turmas e alunos estigmatizados; e montagem das turmas.	As consequências quando uma turma ou alunos são considerados “monstros”, “sala de depósito dos piores”. Desafios e consequências ao montarem as turmas.
348° ao 418°	Pesquisadora	Finalização, encerramento.	Repensando os próximos encontros. Sugestão dos professores de montar um grupo no <i>facebook</i> .
DISCUSSÃO EM GRUPO II (G2): 31/10/2013 – Tempo: 74’40’’ (28 páginas)			
Turnos	Participantes (introduz tema)	Temas	Subtemas - esclarecimentos
01° ao 07°	Pesquisadora	Abre e retoma as instruções.	Lê algumas instruções dadas, como, “dar um tempo para que o aluno entre na sala”. Questiona quanto o tempo.
08° ao 55°	Prof. Soares	<i>Desafio:</i> prescrição x trabalho real	Deixar ou não aluno entrar atrasado. As regras da escola não são coerentes.
56° ao 83°	Pesquisadora	<i>Estratégias</i> coletivas.	Pesquisadora, diante do grande

Parte III

Resultados das análises

			número de estratégias individuais, questiona se há estratégias coletivas.
84° ao 100°	Prof. Soares	<i>Desafio:</i> posturas diferentes	Difícil chegar a um “numerador comum”.
101° ao 137°	Pesquisadora	<i>Desafio:</i> organizar a classe.	A demora de um professor na troca pode atrapalhar a aula do outro; O desafio de manter os alunos na sala; ficam no corredor (nas trocas e aulas de fim de período).
138° ao 179°	Prof. Ivair	<i>Desafio:</i> os melindres dos profissionais.	O profissional do serviço público não aceita interferências; Dificuldade de aceitar a hierarquia. Estratégias pessoais; isolamento.
180° ao 196°	Prof. Soares	<i>Desafio:</i> organizar a classe; relação entre professores.	O desafio de aprender e de pensar que seu trabalho interfere no do colega. A falta de socialização e trocas de conhecimento entre os professores.
197° ao 221°	Prof. Soares	<i>Estratégia:</i> os projetos multidisciplinares.	Ser flexível para que o projeto possa acontecer.
222° ao 217°	Profª. Patrícia	<i>Desafio:</i> relação hierárquica (gestão).	O desafio de manter uma relação respeitosa.
218° ao 243°	Prof. Taffarel	<i>Estratégias</i> individuais e adequação diária.	O professor desenvolve sua habilidade profissional na prática; A necessária reflexão e adequação.
244° ao 258°	Profª. Adriana	<i>Desafio:</i> as diferenças entre as escolas.	As escolas não falam a mesma língua, não são iguais. Apenas algo é comum: a cobrança.
259° ao 303°	Profª. Patrícia	<i>Desafio:</i> formar turmas.	O desafio de formar uma turma coesa; Questionam a ideia de turmas avançadas, há professores avançados?
304° ao 323°	Profª. Patrícia	<i>Estratégias:</i> “sentir a turma” e adequação.	A estratégia de “sentir a turma” pode levar adequações no planejamento; identificar o líder da turma; incentivar a pesquisa, o debate;
324° ao 350°	Prof. Taffarel	<i>Desafio:</i> os melindres dos profissionais.	Não aceitam o debate; é autoritário (eu falo, você escuta); melindroso;
351° ao 499°	Profª. Adriana	<i>Estratégia:</i> conversar	Falar a linguagem dos alunos.
500° ao 542°	Prof. Soares	<i>Desafio:</i> organizar a classe; relação entre professores.	Quando as tarefas de um atrapalham a aula de outro professor; o apoio do outro como mais um recurso.
543° ao 575°	Profª. Adriana	<i>Desafios:</i> identificar os líderes das turmas; turmas estigmatizadas.	A dificuldade de identificar os líderes quando são contratados; os estigmas; falta ajuda entre os colegas.
576° ao 605°	Profª. Adriana	<i>Desafio:</i> as diferenças entre as escolas.	O uso de material didático nem sempre está disponível em todas as escolas (mas deveria).
606° ao 701°	Pesquisadora	Questiona se há mais a dizer sobre as relações.	Relação com os pais é supervalorizada e bem vista na escola participante desta pesquisa. A escola também é bem valorizada, “conceituada” pela comunidade. Muitos querem estudar lá; não há casos de <i>bullying</i> .

Parte III

Resultados das análises

702° ao 721°	Pesquisadora	Fechamento	Confirmando a próxima reunião.
DISCUSSÃO EM GRUPO II (G2): 07/11/2013 – Tempo: 65’15’’ (25 páginas)			
Turnos	Participantes (introduz tema)	Temas	Subtemas - esclarecimentos
01° ao 17°	Pesquisadora	Inicia e negocia as instruções que serão debatidas.	Com o plano/a pauta de discussão a pesquisadora questiona sobre o que eles gostariam de discutir.
18° ao 90°	Prof. Ivair	<i>Desafio:</i> relação entre professores e entre as atividades deles.	Diários não batem; os professores problema; os acordos implícitos; o respeito mútuo; a boa vontade; o aumento/supervalorização dos problemas.
90° ao 108°	Prof ^a . Adriana	<i>Desafio:</i> mau comportamento dos alunos.	Agressivos; libido alta;
109° ao 137°	Pesquisadora	Plano de ações futuras.	Proposta de elaborar um plano de ações futuras; Há uma lista de projetos que já ocorre todo ano; Por em prática é o grande desafio.
138° ao 176°	Prof. Soares	<i>Desafio:</i> mau comportamento dos alunos.	Com foco no período da tarde; mal acostumados.
177° ao 279°	Prof ^a . Adriana	<i>Desafio:</i> a indisciplina e função da gestão e inspetores.	Orientar alunos, dar aula, falta apoio da inspetoria e gestão. O papel do coordenador. Não há oportunidade de trocar informações ou melhores práticas; o professor tem medo de críticas e esconde as dificuldades.
280° ao 507°	Pesquisadora	<i>Desafio:</i> relação entre professores, gestão e alunos.	A pesquisadora retoma a fala do professor Ivair sobre a relação entre professores e gestão. O professor narra situação de troca de horários que trouxe mal estar. Os professores narram outros fatos.
508° ao 510°	Pesquisadora	Encerramento	Reflexão sobre o conflito como um motor do desenvolvimento (Vygotski) e agradecimentos.

Quadro 19: Progressão temática Grupo II (G2)

Por meio da leitura dos quadros do G1 e G2, identificamos algumas diferenças e semelhanças entre eles. Quanto às diferenças, pode-se citar aspectos facilmente observáveis, como: o número de encontro e o de integrantes do grupo, já analisados neste capítulo. Entretanto, dois aspectos marcaram a progressão dos temas do G2 e que se distinguem do G1, são: as retomadas de temas e a maior intervenção da pesquisadora.

Numa releitura dos temas, constata-se que eles são retomados ou reintroduzidos pelos professores (p.ex. Prof. Soares, turno 54°) ou pela pesquisadora (turno 280°) de

Parte III

Resultados das análises

modo pouco linear, eles aparecem e reaparecem sem uma progressão mais clara. Isso pode ocorrer devido ao número maior de professores, na conversa face a face, os temas, as trocas não são pré-determinadas, é característica do gênero essa dinâmica e movimento temático. Por exemplo, as estratégias “ser flexível, flexibilidade, sentir a sala, adequar-se”, que são semelhantes, ora aparecem como temas, ora como subtemas, no início, meio ou final dos textos, sem uma sequência harmônica, regular na construção da unidade textual. Essa retomada de temas também pode significar que eles integram as diversas atividades dos professores, ou, ainda, que não foram explorados o bastante dentro da discussão.

A participação mais acentuada da pesquisadora justifica-se dentro dessa dinâmica, tanto que a mesma reintroduz temas, além de introduzi-los. Ao introduzir, a pesquisadora foca, na maioria das vezes, nos desafios, além de sugerir ações, como: “o plano de ações futuras” (turnos: 109º ao 137º). O foco nos desafios explica-se, dado o objetivo da pesquisa de identificar como os professores vencem os desafios e dada a sugestão de ações que pode contribuir com o trabalho do professor.

Ainda em relação à participação da pesquisadora, a mesma atua também como no Grupo I, de modo a abrir, a mediar, a retomar, a esclarecer e a encerrar as discussões. Outros temas introduzidos pela pesquisadora são as diferentes categorias da profissão (contratados, efetivos), as estratégias (coletivas, de organização da sala, códigos entre alunos) e as diferentes relações.

A semelhança entre os dados do G1 e G2 é marcada pela grande presença de estratégias e desafios, sendo que muitos se apresentam nos textos dos dois grupos. Em relação às estratégias, temos: o sentir a sala, adequar-se, ser flexível, estratégias individuais, conversar, projetos multidisciplinares. Dentro dessa relação, a flexibilidade (ou adequar-se, sentir a sala) é a mais retomada pelos dois grupos, o que nos permite inferir sobre a importância da turma, do funcionamento da classe no trabalho docente. A atividade é meio condicionada às condições do ambiente (a classe). Outras estratégias referentes à turma/classe são: identificar líderes da turma, conversar com os alunos, separar alunos entre outros, bem como alguns desafios, como, a formação das turmas, a identificação dos líderes das turmas e a boa relação aluno-professor.

Em relação aos desafios, alguns temas foram marcados pelos dois grupos: o estigma de turmas e de alunos, a relação entre as regras da escola e o trabalho do

Parte III

Resultados das análises

professor, a formação das turmas, as relações hierárquicas, a função do inspetor e as diferentes categorias de professor (contratado e efetivo).

Quanto aos demais desafios, as diferenças entre escolas e a questão dos “melindres” dos professores são temas retomados. A questão dos “melindres” chama a atenção, pois se refere ao comportamento dos professores (do funcionário público), de suas diferentes posturas e da interferência das ações dos mesmos na atividade do colega.

Durante o levantamento dos temas, também identificamos o tipo de discurso que se evidencia pela implicação dos interlocutores e pelo uso de verbos no presente, caracterizando tanto os textos do G1, como os do G2. Sendo assim, consideramos o tipo de discurso que tece, que sustenta a unidade textual dos dados, o interativo.

A progressão temática permite identificar como na construção da unidade textual, temas e subtemas foram mais ou menos privilegiados, permitindo uma melhor compreensão dos textos estudados. Ao longo das análises, recorreremos aos temas para melhor apreender as diferentes situações desafiantes postas em cena.

No próximo capítulo, as situações desafiantes são analisadas a partir do estudo dos principais processos (metafunção ideacional), as modalizações, as vozes e as sequências textuais conforme apresentadas nos dados.

CAPÍTULO VII

Análise micro: as situações desafiantes do trabalho

Este capítulo visa a identificar as unidades linguístico-discursivas, inicialmente, pela transitividade dos processos da Metafunção Ideacional de Halliday (1994), o que permite verificar quem está implicado (grupos nominais), as ações postas em cena (os processos/grupos verbais) e em quais circunstâncias (grupos adverbiais). Ressaltamos que o estudo da metafunção ideacional dar-se-á, primeiro, com um levantamento geral dos processos verbais, mentais e materiais, e, em segundo, com o estudo minucioso de outros processos (relacionais, comportamentais e existenciais) e das categorias vozes, modalizações, sequências textuais que integram as situações desafiantes.

As avaliações do que é dito serão levantadas por meio das modalizações graças a grupos nominais (adjetivos, p.ex.: fácil, difícil), grupos adverbiais (p.ex. infelizmente) e a grupos verbais (tentar, dever, poder), bem como às vozes postas em cena, isto é, quem está sendo falado pelo outro, as citações, as paráfrases; os discursos diretos e indiretos (MACHADO & BRONCKART, 2009). Avançando nas análises, as sequências textuais (MACHADO & BRONCKART, 2009), que podem ser explicativas, narrativas, script, argumentativas etc, serão analisadas com base nos resultados de análises anteriores, bem como na releitura de verbos, advérbios que indiquem o posicionamento do enunciador. Vale lembrar que o movimento analítico-interpretativo dá-se também na relação dialógica entre a etapa macro e micro. É por meio desse movimento que se dará a interpretação, que os sentidos serão atribuídos, construídos, sendo a interpretação aqui compreendida como ela mesma dialógica e um desencadeador das considerações e dos resultados discutidos (FRANÇOIS, 2005, p.65).

Sendo assim, este capítulo está estruturado em duas seções, uma destinada a termos mais ou menos frequentes, e, a segunda, a discussões por meio da análise dos processos, das modalizações, das vozes e das sequências textuais em diferentes situações desafiantes configuradas nos textos. A primeira seção é importante para identificar os aspectos mais amplos, para então focarmos em situações (mais precisas) que desafiam o professor.

7.1 Um amplo olhar: lista de frequência e as inferências possíveis

Esta seção tem o objetivo de fazer um levantamento de termos/palavras mais ou menos frequentes nos textos, como, grupos nominais, pronominais, adverbiais e verbais. Com isso, espera-se ter uma melhor clareza de quais termos contribuem para a unidade textual, que temas, participantes, lugares eles podem revelar.

Ao iniciar o levantamento, recorremos a uma leitura e releitura dos textos, bem como ao programa *WordSmith Tools* e suas ferramentas *Wordlist* e *Concord*. Por meio da *Wordlist* (cf. Parte II), identificamos a frequência de termos relativos aos grupos nominais e pronominais (participantes), aos grupos adverbiais (circunstâncias) e aos verbais (processos). As análises anteriores, como a progressão temática, também contribuíram para a seleção de determinados termos, por exemplo, o termo projeto/s que foi abordado na discussão em grupo.

Para apresentação desse levantamento, iniciamos com o **grupo nominal**, com os nomes que são mais ou menos marcados nos textos, discutindo sobre as hipóteses interpretativas que eles nos permitem fazer.

Quadro 20: Frequência de palavras dos dados

NOMES	Freq	NOMES	Freq	NOMES	Freq
<i>Professores e alunos</i>		<i>Hierarquia, funcionários, comunidade</i>		<i>Estratégias/desafios</i>	
Professor/a/s	363	Direção/toria/tora	56	Problema/s	135
Pessoal/colega	109	Coordenação/dora	52	Dificuldade/s	82
Gente	337	Gestão	05	Conflito/s	49
Efetivo/s	23		113*		266*
Contratado	26			Facilidade/s	15
	858*			Estratégias	62
Ivair	45	Aulas	200		77*
Paula	24	Escola/s	136		
Patrícia	19	Educação	31	Conversa/r	53
Taffarel	14	Inspetor/ES	23	Projeto	35
Carolina	12	Categoria	13	Flexibilidade	25
Heloísa	11	Regra	13	Combinado	24
Kátia	11	Sistema	12	União	23
Soares	08	ATPC	10	Apoio	15
Adriana	07	Estado	10	Disciplina	12
		Hierarquia	10	Coletivo	12
Menino	15	Instituição	11	Confiança	11
Alunos	204				210*
Aluno	141				
Cara/s	85	Pai/padrasto	38		
	445*	Mãe	29		

Parte III

Resultados das análises

Sala/s	334				
Turmas/1º, 2º. Anos - 8ª,	85				
7ª Séries					
Classe	09				
	428*				

Nas duas primeiras colunas do quadro, os termos que se referem aos professores e aos alunos se destacam com a alta frequência. Como se observa, os nomes com referência aos professores variam, há a marca do nome próprio dos professores que participam da discussão (menor frequência), mas também há nomes que se referem a um “professor mais genérico” ou “colegas” (professores/professora/professor). O termo gente, entre os mais frequentes, pode indicar uma coletividade, um grupo específico de professores que o enunciador esteja implicado, bem como pode indicar a generalização da classe dos professores, entre outras possibilidades. Dado o objetivo desta tese, é importante atentar para a função e para a representação desse participante nos dados, ao longo das análises.

Em relação aos termos que representam o participante aluno, eles são os mais frequentes, somados ($445 + 428 = 873$) quase alcançam a frequência de termos que fazem referência aos professores. Sendo o objeto de discussão o trabalho docente, isso pode nos alertar quanto ao papel do aluno na atividade do professor, seja em relação aos desafios, seja em relação às estratégias. Os termos que fazem referência às turmas (classe, sala) contribuem para a soma e alta frequência, e isso foi possível, graças ao levantamento temático que apontou algumas estratégias (flexibilidade, sentir a classe, adequação etc.) em que seu uso depende da turma, alertando-nos quanto à função da turma na configuração da atividade do professor.

Quanto aos termos que fazem uma referência à hierarquia, à instituição e à comunidade, a alta frequência é dos nomes referentes à gestão (direção e coordenação). Pode-se inferir que dada a proximidade, por ser a hierarquia mais próxima, é esperada essa frequência, mas como esses participantes são representados veremos mais adiante. O que se pode dizer, neste momento, é que a relação entre gestão e professores foi discutida pelos dois grupos, de modo que esse dado (a frequência) vem para reforçar a importância desse aspecto na representação da atividade dos professores. A mesma

Parte III

Resultados das análises

situação com o termo inspetor, tema apontado anteriormente, alerta para a função, o papel do inspetor na escola e, conseqüentemente, na atividade dos professores.

Nas duas últimas colunas do quadro acima, selecionamos os substantivos que possam indicar desafios e/ou soluções, dado ao objetivo desta tese. Num primeiro momento, verificamos uma acentuada marca dos termos: problemas, desafios e conflitos e estratégias, facilidades. Após identificar os temas e reler a lista de frequência, verificamos a ocorrência de termos que fazem referência às estratégias e ou aos desafios discutidos pelos professores e já apontados na progressão temática. Ao somar os termos relativos a desafios e às estratégias, constatamos um valor mais acentuado quanto àqueles referentes às estratégias (projeto, flexibilidade, combinado, união). Isso não significa que há menos problemas que soluções, mas que as estratégias sofrem certa variação na nomeação, o que exige um olhar mais preciso para que elas sejam reveladas, ou ainda, que os desafios são difíceis de serem nomeados, pois envolvem uma situação desafiante específica, complexa, o que durante as análises poderão ou não se confirmar.

No **grupo pronominal** o que ficou mais bem evidenciado foi o uso “eu” (1.459 ocorrências), o que reforça o tipo de discurso interativo, em que o enunciador está implicado. Dado o gênero textual utilizado, discussão em grupo, é natural a implicação do enunciador, mas ainda assim, o valor é muito expressivo, o que nos remete ao objetivo da discussão em grupo: discutir a atividade de trabalho dos professores (enunciadores), logo a implicação deles é solicitada.

O pronome “você”, com 963 ocorrências nos textos, também exerce esse aspecto de implicação. Num primeiro momento, temos a implicação do outro, do destinatário, entretanto em muitos casos funciona como marcador da implicação do próprio enunciador em 3ª pessoa. Esse aspecto poderá ser mais bem visualizado ao longo das análises e de seus exemplos.

Por fim, no grupo pronominal, os pronomes “ele-s e ela-s” foram bem expressivos (989 ocorrências). Eles fazem referências a alunos, mas também à gestão, a professores, à escola, às atividades. Enfim, há uma grande abrangência, entretanto, a referência aos alunos é a mais expressiva, o que reforça o par aluno-professor na construção da representação da atividade docente.

Parte III

Resultados das análises

Quanto aos **grupos adverbiais**, selecionamos os mais frequentes, como: muito (218), aqui (184), lá (126), agora (95), depois (64) e sempre (46). É preciso continuar as análises para melhor compreendê-los, principalmente se o foco são as circunstâncias, por ora, é importante identificá-los de forma quantitativa e reforçar que os dêiticos “aqui e lá” referem-se a lugares da instituição escolar. Ao considerarmos também o número grande de nomes referentes a lugares institucionais (sala de aula, diretoria), verificamos o quanto as representações sobre as circunstâncias da atividade do professor se restringem ao âmbito escolar.

Como mencionado acima, os processos são a unidade de análise de partida na análise das situações desafiantes, logo, segue um levantamento quantitativo dos processos e esclarecimentos quanto à seleção e, finalmente, as análises e interpretações dos processos na representação de situações desafiantes no trabalho docente.

Em relação aos processos, focamos nos seguintes processos: os verbais, os mentais e os materiais, conforme segue.

Quadro 21: Frequência dos processos verbais, mentais e materiais

Processos verbais	Freq.	Processos mentais	Freq.	Processos materiais	Freq.
Falar	548	Saber	243	Fazer	223
Dizer	74	Achar	127	Trabalhar	111
		Pensar	68		
				*Conseguir	75

A partir do quadro acima, observamos que há verbos com grande e baixa frequência, por exemplo, o falar (548) e o dizer (74). Independente da frequência, são verbos que se complementam, o que se fala/diz, quem diz/fala, quem é falado/dito, enfim, eles podem contribuir para melhor compreender as representações sobre a atividade docente configuradas nos textos estudados.

Os processos mentais, saber (243), achar (147) e pensar (68), podem orientar quanto ao que está representado num nível mais ou menos de certeza e incerteza. A imprecisão do “achar” que pode ocorrer com o “pensar”, mas dificilmente ocorreria com o processo “saber”. Trata-se de um fator importante para entender o que é representado como algo sabido, achado, pensado. Esses processos, portanto, permitem hipóteses sobre a representação das ideias, das perspectivas, das certezas e incertezas da

Parte III

Resultados das análises

atividade do professor conforme configurados nos textos. Com isso, eles podem revelar também a atividade idealizada, pensada, almejada.

Por fim, os processos materiais (o fazer, o trabalhar e o conseguir) ajudam a compreender as representações das ações/experiências que se desdobram, que estabelecem algum tipo de mudança no mundo em curso. Os processos materiais são classificados como criativos (preparar, construir, etc.) e transformativos (queimar, doar, descascar, trazer etc.), e permitem a melhor interpretação das possíveis ações transformadoras e criadoras representadas nos dados. O processo “conseguir” é importante porque nos orienta quanto a uma ação que pode ou não ter sido alcançada (*Conseguir/não conseguir*). O processo também funciona como operador modal apreciativo, logo é mais um recurso para a compreensão das representações postas em cena.

A seguir, apresentaremos primeiro os processos verbais, depois os mentais e, por fim, os materiais em subseções distintas, estudados a partir de situações desafiantes. Para a seleção das situações desafiantes, focamos trechos, segmentos de textos que tratem ou abordem possíveis desafios e ou estratégias. As estratégias são relevantes, já que elas existem em função de uma circunstância que pode ser desafiadora.

Como já apresentado, as demais categorias (modalizações, vozes e sequências textuais) e os resultados da análise macro contribuirão diretamente para uma melhor apreensão e interpretação dos dados, bem como as concepções oriundas das ciências do trabalho. Outro aspecto importante nessa análise consiste em verificar os demais processos (relacionais, existenciais, comportamentais) que se fazem presentes na construção da situação estudada. Isso é essencial, pois as situações desafiantes são construídas por meio de diferentes unidades linguístico-discursivas, como por meio de diferentes processos que contribuem diretamente para a construção e apreensão dos sentidos. Destacamos a seguir o processo verbal “dizer”, mas na análise das situações desafiantes reforçamos que outros processos serão estudados, assim como relacionados às demais categorias e ao demais resultados em prol da melhor interpretação dos dados.

7.2 Os processos verbais (Dizer e Falar)

Esta seção tem o objetivo de apresentar os resultados das análises dos processos verbais (dizer e falar) que representem as ações postas em cena, os participantes

Parte III

Resultados das análises

envolvidos, as circunstâncias, as avaliações e os posicionamentos enunciativos configuram os dados.

A seleção dos processos (Dizer e Falar) deu-se pelas seguintes razões: a alta frequência, sua importância na inserção de vozes (quem fala (ou são falados), para quem e sobre o quê?) e por permitir uma melhor compreensão das representações sobre o mundo discursivo na atividade do professor.

Para a apresentação dos resultados, esta seção se divide em duas subseções, uma relativa ao processo “Dizer” e, a outra, ao “Falar”.

7.2.1 O processo verbal “Dizer”

Com o objetivo de identificar e discutir as variações do processo “dizer” em determinadas situações desafiantes, de modo geral, destacamos que o processo verbal “Dizer” teve 71 ocorrências, com as seguintes variações: dizer (44); disse (12); disseram (1); diz (6); dizendo (6); dizia (2); e digamos (2).

Por meio da ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools*, verificamos a concordância das palavras e a mais expressiva foi a variação “dizer” concordando com o verbo “querer”, formando a expressão “quer dizer”. Com 11 ocorrências nos turnos dos professores e 10 nos da pesquisadora. A expressão “quer dizer” nos interessou, já que consideramos a atividade de trabalho um objeto difícil de dizer, de colocar em palavras, sendo, então, essa expressão um possível recurso linguístico de retomada, de reformulação da representação da atividade nos dados. Conforme o item a seguir.

a) A expressão “quer dizer” em situações desafiantes

Para melhor compreender a função desta expressão, recorremos a Severo (2007, p. 109), que analisou diversas ocorrências da expressão “que dizer” por meio da teoria da Linguística de Corpus. A autora defende que há funções distintas, a saber: esclarecedora (funcionando como: “ou seja”); corretiva (funcionando como: “aliás”); atribuindo significado (funcionando como: “significa”); e conclusiva.

Lembramos que os dados foram construídos a partir da transcrição de um texto oral, no qual pesquisadora e professores atuaram de forma conjunta na construção dos

Parte III

Resultados das análises

sentidos. Desse modo, compreender a participação da pesquisadora nesse processo é importante para revelar as relações e as influências possíveis.

Nos **turnos da pesquisadora**, então, a expressão apresentou as seguintes funções: esclarecedoras e conclusivas. Esclarecedora quando retoma fatos, ideias, dados, buscando esclarecê-las e conclusivas quando contribui para concluir, fechar alguma ideia ou fato (SEVERO, 2007). Conforme os exemplos a seguir:

GRUPO II

➤ **115° PESQ:** *Quer dizer, tem uma relação direta com a... com a aula do outro professor?*

116° S: *Exatamente.*

➤ **345° PESQ:** *E aí, quer dizer, naquele momento você percebeu que aquele tema que... saiu na sala, né?*

GRUPO I

➤ **249° PESQ:** *É, então. Aí, exatamente. Quer dizer, aí a família vai, vai... digamos assim, pode ocorrer, né, a família vai... vai apoiar o aluno, né? Tipo...*

250° P: *Sim.*

➤ **416° PESQ:** *Aí você vê né, como o trabalho, ele é dinâmico, porque assim, com uma sala você faz de um jeito, com outra, você tem que fazer de outro. Tem que pensar nas diferentes possibilidades de agir. E você está tentando, quer dizer... (ou seja).*

Nos exemplos, a expressão “quer dizer” refere-se à retomada de algo que já foi discutido pelo grupo, buscando concluir, fechar uma ideia que vem sendo debatida. Isso ajuda a identificar certa preocupação da pesquisadora em confirmar, retomar, enfatizar, esclarecer os temas tratados, o que vai se confirmando à medida que outras variações do processo verbal “dizer” são analisadas, como, “diz”, “dizendo”, “quis dizer”:

GRUPO II

➤ **47° PESQ:** *Você diz: “Eles (alunos) sabem que quando eu falo Deu!” E como é isso? Você consegue tentar me **dizer**, como que são estabelecidos esses códigos?*

➤ **185° PESQ:** *Tá. Então, o que você está **me dizendo** que, no dia a dia, você aprende com os seus colegas?*

186° S: *Todo dia. Um pouquinho.*

Parte III

Resultados das análises

➤ **280° PESQ:** O Ivair colocou na semana passada assim: “Essa coisa da gente, a gente precisa conversar sobre as relações aqui na escola, que têm desde o problema da direção, coordenação, professores até alunos”. Você quis dizer...

281° MI: Foi um “case”, foi um case. Foi um “case” que aconteceu e que aí acabou vindo de lá de cima para baixo, foi isso. Por uma situação de conflitos de interesses.

GRUPO I

➤ **27° PESQ:** Certo. Hoje, você pode é... o que você está **me dizendo**, Paula, é... que assim, houve um... período em que você...

28° P: De transição.

Os fragmentos acima integram um discurso interativo, em que os enunciadores se fazem presentes, marcados no texto por meio de grupos pronominais (me, você) ou ainda pela desinência dos verbos. São realizadas perguntas, interpelações em que se espera uma resposta, ou seja, a interlocução está presente.

Em relação aos participantes, o professor (participante do grupo de discussão) é o grande enunciatador nos turnos da pesquisadora, seja por meio de discursos diretos, seja pelos indiretos. Assim, a voz dele/s (ou o que ele diz) é retomada, ou sua implicação é sublinhada. Em síntese, o processo verbal dizer nos turnos da pesquisadora é um meio de confirmar, de constatar o “já dito” pelos professores dos grupos.

Observa também a sequência *script*, ou seja, a pesquisadora retoma os fatos, buscando constatá-los ou não. Para Bronckart (1999), as sequências são formas lógico-semânticas a que o enunciatador recorre para representar um dado, um tema, uma situação. A lógica da sequência *script* é organizar os fatos sem estabelecer um julgamento, uma tensão, é uma forma de retomada, de constatação, de certificação de um fato. Essa sequência é interessante, pois aponta para uma suposta neutralidade (tentativa) da pesquisadora, de modo a produzir certo afastamento dos acontecimentos, dos fatos desenrolados.

E para não perdermos o foco nas situações desafiantes, buscamos identificá-las nos dados durante as análises dos processos nos turnos dos professores.

Nos turnos dos professores, o uso da expressão “quer dizer” também apresentou 11 ocorrências. Para apresentá-las selecionamos a seguinte situação desafiante:

Grupo I

62º H: Então, Kátia, se na, se na teoria, quando **a gente** vai estudar os teóricos: como **você** usa o trabalho em grupo? Sempre **as orientações são aquelas: você pegar um aluno chave para equilibrar os grupos**. Né? Só que na prática, isso não funciona, é muito, é assim, a sala dos nossos sonhos, mas não é assim que funciona, as pessoas têm relações, né, têm conflitos. Então, eu acho que esta estratégia de deixar o próprio, os próprios alunos é... escolherem o grupo não é uma estratégia falha não. É uma condição que **a gente tem** para que o trabalho em grupo funcione. E mesmo quando eles fazem o grupo, isto não **quer dizer** (significa) que não tenha conflitos dentro do grupo. Pelo contrário. E assim, eu ressalto muito, eu deixo como se fosse é... como se fosse não, eu falo para eles: “É um trabalho de conclusão de curso. Vocês estão terminando o ensino fundamental”. Né? Então, é a oitava série, eles estão terminando o ensino fundamental. Por isso, que eu deixo para o final do ano, este trabalho. E ressalto bem que, daqui para frente, eles vão perceber que tudo é grupo. Né? No ensino médio, na faculdade, no trabalho. A gente tem que aprender a interagir com as pessoas e a resolver os conflitos.

A expressão “quer dizer”, em 62, substitui o termo “significa”: “E mesmo quando eles fazem o grupo, isso não **quer dizer** (significa) que não tenha conflitos dentro do grupo. Pelo contrário.”.

A lógica enunciativa da situação apresentada acima (Turno 62H) é argumentativa. Para Bronckart (1999), a sequência argumentativa “[...] implica, em primeiro lugar a existência de uma tese, supostamente admitida, (...) então são propostos dados novos que são objeto de um processo de inferência que orienta para uma conclusão ou nova tese” (op. cit., 1999, p.226). No exemplo, a professora Heloísa defende o ponto de vista de que é uma estratégia válida deixar o aluno escolher o grupo ao qual vai pertencer: *Então, **eu acho** que esta estratégia de deixar o próprio, os próprios alunos é... escolherem o grupo, não é uma estratégia falha não*. O processo mental cognitivo “achar” na primeira pessoa, reafirma o tom opinativo, de perspectiva individual, de inserção de tese.

Contudo, quem argumenta responde a uma voz polêmica, a um ponto de vista, no caso de Heloísa, é a voz dos teóricos: “*Então, Kátia, quando **a gente vai estudar os teóricos... Sempre as orientações (deles) são aquelas: você pegar um aluno chave para equilibrar os grupos. Né?***”. Por meio do discurso indireto, a professora destaca o ponto de vista dos teóricos, apontando-o como um participante que traz a voz do argumento contrário à tese defendida. No trecho, o termo, “as orientações (deles)”, ainda que no substantivo, refere-se à ação de orientar, um processo verbal de comando. O advérbio “sempre” reforça a ideia de uma circunstância contínua, em que as orientações, as prescrições são repetitivas.

Para rebater o argumento contrário, o posicionamento dos teóricos, a professora relaciona as orientações com as condições concretas de trabalho: “Só que **na prática**, isso (o que é orientado) **não funciona**, é muito a sala dos **nossos** sonhos, mas não é assim que **funciona**, as **pessoas (alunos) têm relações, têm conflitos**. (...) **É uma condição que a gente tem** para que o trabalho em grupo funcione.” O processo “funcionar” destaca a conotação de “ter êxito”, da existência de ações (as orientações), que não têm êxito em dada circunstância: a prática. Para reforçar seu argumento, a professora recorre ao nome “gente” e ao pronome “nossos”. Eles são importantes, pois representam um participante genérico ou coletivo, em que a classe dos professores é incluída, isto é, tornando seus argumentos mais amplos, não os restringindo a ela. A voz genérica, coletiva é mais forte e, segundo Clot (2010), o coletivo legitima a ação. Ainda para reforçar, a professora recorre ao processo relacional possessivo “ter”, em “as pessoas **têm** relações, conflitos” e em “**é uma condição que a gente tem**”, para marcar a posse de determinadas condições que estão diretamente relacionadas e são características da atividade e das escolhas do professor e que nem sempre podem ser evitadas.

Quanto ao participante principal, a professora (eu) é a que se destaca, o “eu” é marcado com seis ocorrências. Embora as condições de trabalho e desafios envolvam a coletividade, a professora também recorre a sua experiência, à sua maneira de trabalhar, procurando defender sua tese. Para tanto, a professora retoma, cita seu próprio discurso em sala de aula com alunos, reafirmando que conhece a importância do trabalho em grupo para o desenvolvimento dos alunos. É interessante observar as citações funcionando como elemento argumentativo, justificando o como faz, defendendo a sua ação no curso concreto da atividade de trabalho e ao mesmo tempo sua tese. Conforme o exemplo: “**Eu ressalto** muito, **eu deixo** como se fosse é..., **eu falo** para eles: ‘É um trabalho de conclusão de curso. Vocês estão terminando o ensino fundamental’”.

As justificativas, os argumentos, a generalização (a gente) nos leva a entender como pode ser difícil essa questão no meio de trabalho. Em outros termos, a metodologia de ensino com grupos de alunos é uma situação desafiante, e que, certamente, seria merecedora de estudos mais aprofundados. Os conflitos entre os alunos levam a professora a tomadas de decisões e estratégias, entretanto, o conflito ocorre quanto ao que está prescrito e à adequação da professora. Ela encontra meio, mas

Parte III

Resultados das análises

estes não são validados pela voz de autoridade (a teoria), proporcionando um conflito entre como faço e como deveria fazer.

b) Outras variações do processo “Dizer”

As demais variações do processo verbal “**dizer**” foram pouco expressivas e funcionaram como introdutoras de discursos citados: o “diz”; o “eu disse”; “ela/e dizia”, trazendo a voz de alunos, de colegas e de gestores. As variações “disse e disseram” foram analisadas por meio da ferramenta *Concord*, pois elas se referem a inserção da voz do professor interlocutor e de outros que dizem na atividade de trabalho. Quem são esses “outros” é importante. Por meio do *Concord*, identificamos que das 13 ocorrências (12 disse e 01 disseram), 07 foram os professores, 02 de funcionário e aluno, e 04 da pesquisadora. Lembramos que a pesquisadora utilizou o processo “disse” para retomar as instruções dadas pelos professores, conforme já detalhado anteriormente.

Nos **turnos dos professores**, a variação “disse” (07 ocorrências) implica o dizer do próprio professor com os alunos (04 ocorrências) e/ou com os colegas do grupo de discussão (03 ocorrências). Com o aluno, o professor reproduz orientações dadas, seja em relação a uma atividade, seja em relação ao comportamento. Com os colegas do Grupo de Discussão, os professores retomam a fala dos mesmos, na abertura de um discurso direto ou indireto.

A seguir, selecionamos dois excertos que se referem a estratégias utilizadas pelos professores. Destacá-las é um meio de interpretar as situações desafiantes em que elas são utilizadas. Deste modo, segue o exemplo do G1 e discussões e, em seguida, apresentamos do G2.

Grupo I

221° C: *E aconteceu isso comigo. Eu sempre dou aula para outras escolas do estado também. Como eu já mencionei. Tenho que montar a minha estratégia de organização, porque eu sei que se eu chegar naquele determinado local (escolar) e eu não tiver esse apoio que eu tenho, eu tenho a minha estratégia; é aquilo que eu tenho que seguir. Como a Paula mesmo disse: “eu sigo aquilo o ano todo”. Né? Persistência.*

No exemplar acima, a professora de Ciências (Carolina) recorre ao processo “dizer/disse” para retomar a voz da colega do grupo de discussão. É interessante observar que a professora faz a citação ao final, como, destacando a voz de autoridade em favor de sua tese: a necessidade de ter uma estratégia pessoal. E para tanto, a professora inicia destacando fatos e circunstâncias que comprovem tal necessidade: ***“Eu sempre dou aula para outras escolas do estado também. Tenho que montar a minha estratégia de organização, porque eu sei que se eu chegar naquele determinado local (escolar) e eu não tiver esse apoio que eu tenho, eu tenho a minha estratégia”***.

Como se observa, o uso do “eu” é expressivo, o grande participante na elaboração da estratégia é a professora e enunciatrice. A estratégia é representada como recurso caso as circunstâncias não sejam favoráveis, isto é, caso ela não tenha determinado apoio no espaço escolar. O processo relacional possessivo “ter” vem acompanhado do processo material criativo “montar”. O operador modal “ter” indica a modalização deôntica, normativa, de regra, isto é, dada às circunstâncias a professora deve, tem que montar sua estratégia, num processo autoprescritivo.

O contexto de trabalho (o apoio ou a falta dele) é o desencadeador do uso da estratégia. Atentemos para o fato de que a professora Carolina é contratada, portanto a cada ano ela migra de escola, podendo se deparar com realidades, condições de trabalho mais ou menos propícias. Esse aspecto pode nos conduzir a inferir sobre como as condições de trabalho, segmentando, categorizando a classe, podem reforçar a solidão na profissão. Embora fique evidenciada uma estratégia, não fica claro o que é. É como “uma carta na manga” que, havendo necessidade, a professora recorre.

O destaque à voz da professora Paula, que é efetiva e a mais experiente no grupo, com 15 anos de carreira, pode ser considerada como um argumento de autoridade, uma ação compartilhada (validada) pela colega. A citação de Paula, “sigo aquilo o ano todo”, aponta para uma ação contínua, uma característica que a professora Carolina procura atribuir a sua estratégia ***“é aquilo que eu tenho que seguir”***. O valor deôntico é novamente reforçado, além do termo “persistência” que reforça a ideia de que a estratégia deve ser persistentemente retomada quando necessária, configurando uma autoprescrição.

A seguir, destacamos a estratégia do G2 e discussões a respeito.

Parte III

Resultados das análises

Grupo II

93° S: A condição que a **Patrícia disse** (instruiu) que **você... tem que sentir** (a sala), **precisa... a gente**, normalmente, **a gente sente todas as salas que você tem**, mas essa...

94° A: É. Mas essa (sala) é mais específica.

95° S: Essa é mais específica.

96° A: **Problemática.**

Conforme o segmento acima, a estratégia do G2 de “sentir a turma” é avaliada pelo grupo em razão de uma turma que desafia os professores. Dois professores retomam a instrução dada pela colega do grupo (Patrícia) “de sentir a turma/a sala” com o processo “disse”, que funciona para introduzir a voz da professora Patrícia (em discurso indireto), conforme detalhado.

<i>A Patrícia</i>	<i>disse que</i>	<i>você tem que “sentir a sala”, precisa</i>
Dizente	Proc. Verbal	Oração projetada

Como se observa, o processo verbal “disse” vem acompanhado da conjunção “que”, projetando outra oração. O professor Soares configura a ação de “sentir a sala” com o uso dos processos ter (relacional) e precisar (mental). Ambos os processos exercem a função modal deôntica, normativa, logo, a ação projetada é necessária, é prescrita (tem, precisa) a um participante (você) que se configura como genérico, todo professor, incluindo, o professor Soares, enunciador. A oração: “você tem/precisa” permite inferir que se trata de uma regra autoprescrita, já que o enunciador Soares está implicado no “você”.

Esse participante genérico se evidencia ainda mais, com o uso do termo “gente” na oração seguinte: “**A gente**, normalmente, **a gente sente todas as salas que você tem**, mas essa...”. O termo “gente” indica o coletivo, os professores de modo geral, generalizando, atribuindo a ação de “sentir a sala” a todos da classe. Esse valor é reforçado com o advérbio de modo, “normalmente”, que marca uma circunstância natural, própria da classe dos professores.

A estratégia (sentir a sala) é utilizada em “todas as salas, mas essa...”. O termo “mas” é introdutor de uma ideia adversa e vem acompanhado do pronome “essa” que substitui, que representa uma turma específica. A turma é qualificada, como,

Parte III

Resultados das análises

problemática (turno: 96º A). Assim, a turma é outro participante posto em cena e exerce influência direta no sucesso ou insucesso da aplicação da estratégia.

A sequência é argumentativa, buscando fatos, a generalização para reforçar a tese defendida, de que a estratégia nem sempre é suficiente. O termo “mas” funciona como um introdutor de contra-argumentos, respondendo a uma voz contrária, no caso, a eficácia da estratégia de “sentir a sala”.

A estratégia de “sentir a sala” é representada como um atributo da atividade, pois o termo “normalmente” indica que esse “sentir” é um recurso compartilhado entre os professores, nas palavras de Clot (2010), um agir legitimado pelo coletivo. Entretanto, há uma ressalva, por meio da conjunção, “mas”, indicando que em determinada sala (problemática) a estratégia pode não ser suficiente. Essa estratégia de “sentir a sala” ou de “flexibilizar conforme a turma” são estratégias semelhantes que os professores retomam, de tempo em tempo, durante as discussões, conforme apontado nos resultados dos temas e que nos levam a repensar sobre o papel da turma, do coletivo dos alunos no trabalho docente.

Essas estratégias são, então, temas e quem as tem são os professores, quase como um modelo de agir, como uma conduta compartilhada pelo *métier*. Entretanto, elas sofrem influências oriundas das condições, do contexto concreto de trabalho, seja de forma mais abrangente (a escola, o sistema), seja de maneira mais restrita pela turma de alunos (a sala).

Para finalizar o processo “dizer”, segue a variação “dizia” no turno da prof.^a Paula do G1.

Grupo I

208º P: Isso, eu estou te falando daquela questão de que podia contar com alguns colegas. **Nós combinamos** isso. É... os professores não faltam. Né? A maioria. **Um, outro combinado que nós tivemos**, foi com outra sala... Foi matemática? Mas a professora sumiu. E ela (a nova professora) está se adequando. Né? Está ainda conhecendo a escola. Mas em relação à organização... Até a Nivalda que é eventual, entrava comigo, **falava a mesma coisa**: fulano sentado, beltrano aqui é assim. (...) **eu já havia combinado com as outras professoras: “vou fazer dessa maneira”**.

209º PESQ: Certo, sempre com o grupo...

210º P: Sempre, **eu comentava com o grupo, com o colega**: “olha, vou fazer assim”. **E eles (professores) comentavam**: “Olha Paula, vou fazer de tal forma”. E quando eles (alunos) falavam alguma, usavam o nome do professor, **eu dizia**: “Por favor, chama o professor para vir aqui e a gente vai tirar essa dúvida”. **Eu sabia** que ela (outra professora) não havia agido daquela maneira. **É porque tem uma confiança uma com a outra**.

No exemplo acima, a situação refere-se à estratégia do “combinado”, do acordo entre os outros professores e a professora Paula. O turno 208º é importante para contextualizar, apresentar como esse “combinado” ocorre. O combinado é um acordo feito entre um grupo de professores que dão aula para uma mesma turma: ***Um, outro combinado que nós tivemos, foi com outra sala... Foi matemática? Mas a professora sumiu. E ela (a nova professora) está se adequando...*** Nesse trecho, a professora retoma um combinado que não deu certo devido a mudanças de professores. Para o combinado funcionar, é importante que haja assiduidade dos professores: ***Nós combinamos isso. É... os professores não faltam. Né?*** E é um acordo que implica um comportamento, uma maneira de agir (de trabalhar) com a turma, ***“eu já havia combinado com as outras professoras: ‘vou fazer dessa maneira’”***. Também existe uma linguagem comum: ***“Até a Nivalda que é eventual, entrava comigo, falava a mesma coisa: ‘fulano sentado, beltrano aqui é assim’”***.

No turno 208º, a prof.^a Paula recorre, em especial, ao processo verbal “combinar”, que pode ser interpretado, segundo as palavras da própria professora, como, ***“[poder] contar com alguns colegas”***. O participante principal do “combinado” é configurado no texto pela expressiva marca à coletividade, por meio dos pronomes “nós” / “eles” e dos nomes “professores” / “professoras”. A professora enunciativa também está implicada na situação com o uso do pronome “eu”.

O “combinado” tem características próprias, por exemplo, a assiduidade dos professores, o uso da mesma linguagem com os alunos e um modo de fazer já previsto entre os professores. O combinado em particular refere-se a um acordo sobre o que falar com os alunos e sobre como agir: ***“Sempre, eu comentava com o grupo, com o colega: ‘olha, vou fazer assim’. E eles (professores) comentavam: ‘Olha Paula, vou fazer de tal forma’”***. Nos exemplos, há o uso de dois processos verbais (comentar) para inserir a voz da professora Paula e a de seus colegas. Por meio de um discurso direto, Paula procura exemplificar como a estratégia “combinado” é produzida e por quem. O advérbio “sempre” marca uma circunstância que se repete, contínua, em que os professores estão sempre interagindo. Daí a importância da assiduidade.

Por meio da variação “dizia” (210º), a professora vai reproduzir sua própria voz em sala de aula com os alunos para representar seu comportamento diante de uma situação embaraçosa que poderia quebrar a estratégia. Ela utiliza esse recurso para

Parte III

Resultados das análises

reforçar como “o combinado” é levado a sério por ela e pelos colegas. Paula recorre ao processo mental “saber” (eu sabia) para representar o nível de certeza na forma como a colega agiria: “*Eu sabia que ela (outra professora) não havia agido daquela maneira. É porque tem uma confiança uma com a outra*”. Para que a estratégia funcione, é imprescindível a relação de confiança entre os colegas.

A sequência é narrativa, existe uma história, isto é, o conteúdo temático é organizado de modo a apresentar uma situação inicial e/ou uma complicação e certas ações/acontecimentos em virtude dessa complicação, como também pode aparecer livremente no decorrer da história um caráter avaliativo e moral (BRONCKART, 1999). Neste caso, a professora narra a sua experiência na elaboração conjunta da estratégia “combinado”, em que há fatores complicadores (assiduidade dos professores, comportamento dos alunos) e tomadas de decisão em virtude desses complicadores (p.ex.: quando a prof^a. Paula pede para chamarem a colega). O caráter moral pode ser inferido pela questão relativa à confiança entre os professores sobre o modo de agir do colega.

Encerradas as análises do processo “Dizer”, passaremos às análises do processo “Falar”.

7.2.2 O processo verbal Falar e as situações desafiantes

Dada a grande ocorrência do processo “Falar” (548) nos textos estudados, nesta subseção, faremos a apresentação das variações nos turnos da pesquisadora e em seguida nos turnos dos professores, para então, levantarmos e discutirmos uma situação desafiante.

A expressiva ocorrência do processo verbal “falar” e suas variações deu-se nos turnos dos professores, já nos da pesquisadora foi pouco expressivo. Seguem alguns exemplos das variações nos turnos da pesquisadora.

Variações	Exemplos - Turnos
Falar (12)	<i>G2_179° PESQ: Você ia falar alguma coisa...</i> <i>G1_30° PESQ: Isso é muito importante de falar com os demais professores, concordam?</i>
Fala (8)	<i>G1_243° PESQ: Então, olha que interessante. Quando você fala “Eu estou com dificuldade com este aluno”.</i>
Falaram (4)	<i>G2_11° PESQ: Sobre esta relação com os alunos. Controle na participação, vocês</i>

Parte III

Resultados das análises

	<i>falaram bastante, néh?</i>
Falando (4)	<i>G2_70° PESQ: Mas assim, o que vocês estão me falando é que....</i>
Falei (2)	<i>G1_356° PESQ: Para vocês não se importarem muito com a transcrição. Lembra que eu falei?</i>
Falo (1)	<i>G2_341° PESQ: “Eu falo, vocês escutam”. (frase já mencionada anteriormente pelos professores)</i>

Quadro 22: O processo falar nos turnos da pesquisadora

A pesquisadora utiliza o processo verbal “Falar” para retomar ideias, situações postas em cena pelos professores, como também para retomar as instruções dadas, isto é, o plano (pauta) de discussão. O participante principal é o professor, parafraseado ou citado pela pesquisadora. As retomadas contribuem para reforçar ideias, para sanar dúvidas, ou mesmo, para orientar a discussão. Com sequências de script e ou de esquematização buscam retomar a lógica de organização temática sem uma implicação direta.

Quanto aos **turnos dos professores**, o processo verbal “falar” foi bem expressivo, conforme os exemplos a seguir.

Quadro 23: O processo falar nos turnos dos professores

Processos	Freq.	Exemplos:
FALEI	103	G1- 508° H: <i>Aí, eu falei</i> , “Não, agora não pode”. <i>Aí, ele (aluno) sentou.</i> G1- 404° H: <i>Eu falei:</i> “ <i>mas não têm condições de eu dar esta aula desta forma</i> ”
FALAR	101	G2-333 MI: É claro que... Kátia, seria leviano falar foi assim, mas de uma maneira geral acontece assim: “Vamos formar as salas? ”. Fulano e fulano são efetivos. Beleza. “Você quer essa turma? ”, “Eu não. Eu escolho esse”. Sobram os piores. Os efetivos vão escolher os melhorzinhos.
FALOU	87	G1-90° H: Isso foi principalmente depois da reunião que a gente falou com a mãe dele, né? G2-541° MT: E uma coisa que ele (professor) falou , que é muito interessante, é a questão realmente do tratar bem . Então, já fica aquele perfil da sala e eles (alunos) sabem disso.
FALA	48	G1-403 P: Olha que coisa cruel. Totalmente. Que o Estado fala : “Larga a lousa”, mas, lá naquele momento era o único recurso que eu vi, que eu tinha para poder entrar em contato com a sala de aula. G2-146° A: E o Cortella fala sobre isso. O Cortella. Exatamente sobre isso. Sobre estes melindres.
FALANDO	42	G2-582° A: Por exemplo, para nós chegou: “Sítio do Pica-pau Amarelo” de Monteiro Lobato (...) mas o legal é que eu junto com a professora de Português, a gente está falando a mesma língua lá .
FALO	21	G1-179° P: Por isso que, às vezes, eu tenho assim... é... alguns problemas de... relação, porque quando eu tenho que falar assim: “Não gostei. Não aprovei”, eu falo mesmo e com esse olhar que eu não gostei. Não é por esse caminho. Eu até dou sugestão para outro caminho, no entanto, eu não sou escutada. G2- 227° MI: Na questão do trabalho (do professor), de ele (professor) ter, de levar a parte disciplinar, chegar nesse ponto, de o cara (professor) fala: “eu não aguento mais você”. Quando eu falo para você: “Vou levar para você, não

Parte III

Resultados das análises

		aguento mais esse cara (aluno)”, eu estou tirando a minha autoridade já.
FALARAM	11	G1-403° P: Aí, alguns alunos falaram assim: “Professora, você não vai corrigir?”. Ai, que bacana alguém perguntou se eu vou corrigir a lição. Então vamos lá. Vamos fazer a correção. Aí, sim! G2-308° MP: Eles (alunos) me falaram assim, “Professora, aqui nesta sala, só têm os piores”. Então, eles imaginam que a sala deles é como estivesse só os piores alunos.
FALAM	16	G2- 233° P: Sabe uma fala que me incomoda muito, não é o caso aqui, mas quando o pessoal fala que, às vezes, me incomoda muito, no meu caso, aqui, não me falam isso, mas eu já escutei é: “Ahh... eu não tenho problema com fulano e com beltrano”. G2- 56° A: É. Tem que esperar o próximo ano, próximo concurso, porque de acordo com a legislação esses que terminaram de ser, é... interrompido os contratos, segundo a legislação, durante um ano eles não podem prestar concurso de novo para o Estado. Dessa vez é oficial, que é a duzentena, né, que eles (do Estado) falam , né?
Falava/m	09	G2-547° MT: Então, eu fui conhecendo melhor a sala. Fui conhecendo. Teve um que os pais eram separados, e ele era apegado com o pai, o pai esqueceu dele. Ele ficou a semana inteira para mim. Eu nunca esqueço isso. Eu conto para todo professor. Ele falava assim: “O professor, eu vou ver meu pai sexta-feira. ”, Isso na segunda, terça, quarta, quinta, na sexta ele faltou. Provavelmente foi ver o pai. Na outra segunda-feira, “E aí? Como é que foi? ”, “Professor, meu pai não veio me buscar. ”
FALADO/A	7	G1-494° C: Não, eu não discordo de você, porque assim, a questão da sétima E, eles estão, o que foi falado lá no ATPC , eles estão de castigo. Não podem beber água, ir ao banheiro do período da 01h às 06h e vinte, só pode ir no intervalo de vinte minutos. Então, assim, o nosso corpo pede... G2- 246° A: As escolas não falam a mesma linguagem. Isso é tudo conversa para boi dormir. A única linguagem que é falada é a cobrança...
FALAMOS	3	G1- 26° P: Eu, mais a professora de Geografia, a professora de História, né? Eu não posso citar os outros, porque... tem aquele problema de... é mudança de professores, de licença, então tira, até eles se adequaram aos sistemas... às regras da escola, então, fica um pouquinho complicado. Mas, é... com esses professores em particular: “vamos combinar tal coisa?” Quantas vezes eu saio da minha sala para juntamente com a professora, a professora auxiliar, nós três falamos assim: “olha, vamos seguir assim”, chegamos na direção: “Olha é dessa maneira, vocês têm que acatar”. E agora: “Gente (alunos), vamos organizar a sala”. Então, eles organizam de acordo com o meu perfil de trabalho.

O processo “Falar” destaca-se nos turnos dos professores e como se vê no quadro acima há diferentes exemplos de uso. Evidente que os participantes também variam, sendo: os teóricos (Cortella, pedagogos); o Estado (o Sistema Educacional do Estado de São Paulo); os supervisores; a gestão (coordenação, direção); funcionários da escola; os colegas do grupo de discussão; o/s aluno/s; a sala/turma; a gente; o professor genérico (professores); a escola (instituição); a família (mães, pais - responsáveis pelos alunos); “você” com implicação indireta do “eu”, o enunciador; e, por fim, o “eu”, o mais frequente.

Parte III

Resultados das análises

Para a seleção das situações desafiantes, recorremos à ferramenta *Concord* e identificamos os participantes envolvidos nos processos, em especial, aqueles relativos ao professor e ao professor genérico, seja como dizente, seja como receptor. Para tanto, quatro variações se destacaram: “falei”, “falou”, “falam” e “falaram”.

a) A variação “Falei” em situação desafiante

Esta variação do processo verbal “falar” foi selecionada dada sua grande frequência, mas particularmente por ser o introdutor da voz do professor enunciador. Isso é importante para levantar com quem o professor fala e sobre o quê.

Com o levantamento das concordâncias, identificamos que o professor fala com dois participantes principais: com o aluno e com ele mesmo. Com o aluno o professor recorre ao processo falei para introduzir a sua voz, exemplificar sua orientação aos alunos, o que de certa forma é esperado, sendo assim, centramos em uma situação desafiante que o professor fala com ele mesmo.

Grupo I:

403° P: Quando eu pensei nisso, eu estava me sentindo impotente, né? Ninguém (alunos) está me escutando. **Eu falei assim:** “bom, então vamos conversar com a lousa”. Olha que coisa cruel, totalmente, que **o Estado fala:** “Larga a lousa”, mas, lá naquele momento era o único recurso que eu vi, que eu tinha para poder entrar em contato com a sala de aula. Aí, alguns **alunos falaram** assim, “Professora, você não vai corrigir?”. Ai, que bacana alguém perguntou se eu vou corrigir a lição. Então vamos lá. Vamos fazer a correção. Aí, sim!

404° H: Essa sala que **eu falei** que eu estava, que é a oitava E, que a professora saiu chorando. Eu comecei a aula no mesmo sistema que eu falei, botei a carteira lá na frente, senta, né?! E comecei explicando. E aí, eles assim, não estavam prestando atenção nenhuma! Eles começaram a conversar entre eles. E é horrível a sensação de você estar explanando, está levantando questões, e... as conversas paralelas, né? E eu acabei pedindo desculpa para alguns da sala, **eu falei:** “mas não têm condições de eu dar esta aula desta forma”. Aí, eu fiz o mesmo recurso da lousa, virei e passei outra atividade na lousa, para eles fazerem. Porque eu ia perder a aula, né?

No excerto acima, a situação marca o desafio das professoras em lidarem com a indisciplina e o uso da lousa como estratégia, como recurso para estabelecer uma relação com os alunos. As professoras, Paula e Heloísa, são as participantes principais de suas narrativas, conforme detalhado abaixo:

Parte III

Resultados das análises

<i>Eu (prof^a. Paula)</i>	<i>falei</i>	<i>assim</i>	<i>bom, então vamos conversar com a lousa.</i>
Dizente	Proc. Verbal	Circunstâncias	Citação
			Processo verbal - <i>conversar</i> / nós - dizente/ <i>lousa</i> - receptora.

<i>Eu (prof^a. Heloísa)</i>	<i>falei</i>	<i>mas não têm condições de eu dar esta aula desta forma.</i>
Dizente	Proc. Verbal	Citação
		“Não têm condições” – processo existencial “ter”/ existente (no negativo) – condições. Processo material – <i>dar aula</i> / professora – ator/ desta forma– circunstâncias.

Como se observa, a citação é um período enunciativo constituído por processos, no caso: verbal, existencial e material.

No exemplo de Paula, como ela não consegue “conversar” com os alunos, não tem a atenção dos mesmos, decide “conversar” com a lousa, um ser inanimado, animado por ela para ser o veículo de comunicação com os alunos. Assim, apesar de ser um processo verbal “conversar”, o mesmo representa uma ação material transformativa de escrever na lousa e por meio desse texto por escrito, as orientações são direcionadas aos alunos (participantes beneficiários).

Nessa proposta de interação entre as professoras e os alunos, a lousa atua como um recurso para a interação verbal, como, um porta-voz das professoras. Esse recurso permite, então, a preservação das professoras que não se expõem diretamente com os alunos, mas ao mesmo tempo causa um estranhamento neles que reagem buscando a interação direta e oral (objetivo das professoras).

Além das professoras, outros participantes são marcados, como, o Estado e os alunos (eles, ninguém, alunos). A inserção da voz do Estado: “*Larga a lousa*”, é uma forma de apontar para o conflito existente entre o prescrito e o realizado. Após a citação do Estado, a professora recorre ao introdutor de orações adversativas, “***mas, lá naquele momento era o único recurso que eu vi***”, justificando sua escolha do único recurso que viu (percebeu – processo mental perceptivo). Apesar do discurso relato-interativo, da

Parte III

Resultados das análises

narrativa em que o enunciador está implicado nas ações e acontecimentos, o segmento tem um aspecto argumentativo. A professora rebate o discurso do Estado, suas orientações, e a voz dos alunos atua como mais um recurso para defender sua escolha pela lousa.

Na narrativa da professora, há um aspecto moral e ético da atividade. Ao reproduzir o discurso do Estado (normas, regras) a professora procura mostrar a “crueldade” em realizar um trabalho com um recurso pouco valorizado, a lousa: *“Olha que coisa cruel, totalmente, que o Estado fala”*. O aspecto moral da atividade consiste da desvalorização do uso da lousa e, indiretamente, da desvalorização do trabalho realizado. Com o advérbio “totalmente”, a professora reforça o quanto essa circunstância é profunda e abrangente. Ao realizar uma avaliação da voz do Estado, o termo “cruel” é utilizado e tem uma conotação dramática, de perversão, de maldade. Pode-se dizer que o conflito aqui entre o prescrito e o realizado é intenso para a professora Paula.

Na interlocução com a professora Paula, Heloísa narra sua experiência com o intuito de compartilhar e de validar a ação da colega. Para tanto, Heloísa inicia contextualizando, destacando o fato de uma professora ter saído chorando da sala, e recorre à representação do sentimento do professor ao se deparar com tal contexto (sala muito indisciplinada): *“E é **horrível a sensação** de você estar explanando, está levantando questões, e... as conversas paralelas, né?”*. O termo “horrível” qualifica a circunstância em que se dão as ações (de explanar, de levantar questões), também tem um caráter moral e ético, pois a condição é ofensiva, é agressiva à atividade da professora.

Ao introduzir a sua voz, conforme acima detalhado, a citação é constituída pelos processos existenciais e materiais: *“Eu falei: mas não **têm** condições de eu **dar** esta aula desta forma”*. A voz da professora com ela mesma refere-se à falta de condições para a aula prevista por ela, exigindo adequações, no caso, o uso da lousa.

Por fim, a situação acima consiste no desafio diário do professor ao lidar com turmas indisciplinadas. Nem sempre o recurso é valorizado, a adequação é a preferida, o que gera, conforme representado no excerto, um conflito do profissional com sua atividade. Essa voz que fala consigo mesma é um processo psíquico, um recurso psicológico na busca por soluções e de conscientização das condições.

b) A variação “Falou” em situação desafiante

Com o objetivo de identificar e discutir o processo “falar” na variação “falou” (87 ocorrências), recorremos a uma releitura e levantamento das concordâncias nos dados, o que nos permitiu identificar os seguintes participantes: professor genérico ou colegas (25), professores do grupo de discussão (18), alunos (14), gestão (13), gente (09) e família (08). Ao somar as concordâncias dos participantes: professor genérico, colega e gente, obtivemos 34 ocorrências. Dentre todos os processos analisados até aqui, eles são os mais expressivos em número de frequência com um participante que se refira ao coletivo ou aos professores de modo geral (professor genérico, gente, colega).

Dado o objetivo desta tese, essas ocorrências nos interessam, pois destacam particularmente os discursos citados dos professores de modo geral (a coletividade, a fala do coletivo). Assim, fizemos uma releitura dos dados, particularmente, dos excertos que configuraram a variação “falou” em citações do professor genérico/coletivo.. Lembramos que a análise parte do processo verbal “falar/falou”, mas não se limita a ele, destacamos, então, outros elementos que constituem o trecho analisado.

A situação desafiante a seguir é um exemplo da atividade coletiva, em que vários professores recepcionam o professor Taffarel.

Grupo II

516° MT: *Eu...quando eu cheguei (na escola), eu peguei três salas. Eu me assustei, porque... são as piores salas.*

517° MP: *Muito ruim.*

518° MT: *Porque o professor efetivo não pegou. Deixou, né? Você pensa assim, infelizmente, a gente que é da categoria “O” (contratados), a gente que pega... (as salas difíceis) Aí, quando eu cheguei, aí eles (professores efetivos) falaram: “Olha...”. E uma professora sem saber meu nome pegou e assim: “Ah, seja bem-vindo e tal. Qual sala você pegou?” Respondi. “Nossa, você pegou a 7ª E? Desculpa a palavra, mas você está piiii”. Foi assim.*

521° A: *Um ânimo...*

522° MT: *Eu falei: “O quê?” (risos) E...e...aí, eu depois conversando com alguns (outros professores): “Não. Não é bem assim, não”. Aí, outra professora me explicou: “Olha, você tem que ter cuidado assim. Eles (alunos) são assim e assim”. Mas aí, depende também muito. Alguns ajudam. Eu falo assim: “A sala vai bem, a sala...”. Mas têm alguns (professores) que podem chegar e já ir... (...) 524° MT: *Porque eu fiquei preocupado. Porque eu falei assim: “E agora?”. Mas como assim, né? E aí, outros falaram assim: “dois, três professores largaram a sala”. Eu falei, “Pronto”. (...) 527° MT:* *Mas, aí, depois eu... Depois que entrei, aí, eu senti a sala. Aí, a gente vai procurando métodos. Agora assim, essa questão é importante, porque eu tive. E também, teve este comentário, teve, mas eu tive comentários que me ajudaram muito. Como deveria.**

528° A: *Que agregaram.*

529° MT: *Isso.*

Parte III

Resultados das análises

530° PESQ: E que tipos de comentários que te ajudaram mais?

531° MT: Ah, igual, uma das professoras, a única professora que conseguiu dar aula para eles muito bem o ano passado. Porque é uma sala que desde o ano passado dá problema. O ano que vem, eles vão fragmentar. Então assim, o ano passado teve três professores que largaram, esse ano, acho que já foram mais de quatro que largaram esta sala. Então, assim, **a única professora que realmente gostava deles chegou e falou assim**: “É assim, assim. Você tem que conquistar eles”. **Falou da questão dos líderes. Falou como que ela trabalha com eles em sala de aula. E sempre que ela chegava, ela falava**: “Olha, você (aluno) tem o professor de português, agora que está querendo trabalhar com vocês (alunos). Tem professor de matemática, vocês não querem”. **E a gente relatava para ela a dificuldade e ela chegava e conversava com eles. E... é... e foi importante depois a... nós sentamos, a equipe de professores, eu, a Ana de português, quem mais? A professora de ciências, que agora está com eles, e todos os demais professores que chegaram depois que eu substituí. A gente (professores da turma) senta e a gente fala a mesma linguagem que é a questão. Então, o que pode falar para um, não pode falar para todos. Né? Então assim, a gente conversa, a gente fala com eles. O mesmo problema que eu tive, assim, eu não quero que os outros tenham. Você chegar na sala e se assustar. Só que melhorou muito graças a Deus.**

O excerto acima aborda o desafio do professor contratado em iniciar suas funções em uma nova escola, particularmente, sobre a receptividade dos demais professores (os efetivos). Segundo as palavras do professor Taffarel, a maneira como o coletivo recebe o professor novato pode ou não contribuir com o desafio de ministrar aula em uma escola ou em uma turma.

Nos turnos 516 e 518, o professor contextualiza, iniciando sua narrativa. O excerto é importante, porque traz marcas do coletivo por meio de diferentes nomes e pronomes: “professores”, “gente”, “nós”, “professora”, “ela”. O nome “professor efetivo” também é utilizado para qualificar o coletivo, destacando a influência das categorias (efetivo, contratado) na profissão. Essa influência está marcada no turno 518°: “Porque **o professor efetivo** não pegou a (sala) “A”, ou então, a “E” (7ª. A e 7ª. E). Deixou né? Você pensa assim, infelizmente, **a gente que é da categoria “O” (contratados), a gente que pega...**”. Nesse trecho, o professor, por meio do processo material “pegar” no negativo, aponta para ação do professor efetivo de não assumir determinada sala. O processo “pegar” permite o sentido de “assumir” uma turma durante o ano letivo. Se o efetivo não pega, o contratado pega, assume a turma, mas a ação de pegar é avaliada negativamente, por meio da modalização apreciativa “infelizmente”. Os dois participantes principais, atores do processo, atuam de forma oposta neste caso. Essa relação entre efetivo e contrato permite inferir sobre os diferentes status da profissão na própria instituição.

Parte III

Resultados das análises

O prof. Taffarel diante de uma fala negativa de uma professora, “*Você pegou a 7ª E? Desculpa a palavra, mas você está piii*”, recorre aos demais professores que vão tranquilizá-lo: “**depois, conversando com alguns** (outros professores): ‘*Não. Não é bem assim, não*’. Aí, outra **professora me explicou**: ‘*Olha, você tem que ter cuidado. Assim, eles (alunos) são assim e eles são assim*’”. É interessante constatar o uso do processo verbal (conversar, explicar) para representar a atividade coletiva. Retomando Clot (2006), são por meio das trocas, na interação que os conhecimentos são compartilhados, renovados, transformados.

Nessa interação verbal entre professores e Taffarel, as citações acima destacadas funcionam como novas informações para Taffarel sobre a turma, apresentando-a para ele. Os outros processos que constituem os enunciados são relacionais, caracterizando circunstâncias, ou alunos; e relacionais possessivos, quando marcam uma dada obrigatoriedade (*você tem que ter cuidado*).

Particularmente, o processo “falou” introduz a voz de uma professora específica que, segundo Taffarel, de fato o ajudou no desafio de ministrar aula para determinada turma, conforme segue:

<i>A única professora que realmente gostava deles</i>	<i>falou</i>	<i>assim:</i>	<i>Você tem que conquistar eles</i>
Dizente	Pr. verbal	Circunstâncias	Citação

Nesse primeiro exemplo, Taffarel recorre a uma oração completa para caracterizar a professora que efetivamente contribuiu com seu trabalho: a única professora (experenciador) que realmente (circunstância de modo) gostava (processo mental emotivo) deles (o fenômeno). O termo, “única”, marca a importância da professora para a turma e o advérbio “realmente” vai nos conduzir ao modo, à circunstância em que o processo mental “gostar” está sendo empregado. A professora, conforme detalhado por Taffarel, havia no ano passado trabalhado com a turma e, assim, pôde orientá-lo (*você tem que conquistar eles* (alunos)).

Na citação da professora, os processos, relacional possessivo (ter) e o material (conquistar), sustentam o enunciado. O relacional contribui para destacar as possíveis características das circunstâncias e/ou das pessoas, ou ainda para atribuir a posse de algo

Parte III

Resultados das análises

(como, a ação de conquistar os alunos). O processo ter, como já apontamos, é um operador modal, com valor deôntico, normativo, implicando a necessidade de possuir dada ação (conquistar) e, assim, prescrevendo a atividade de trabalho. Já o processo material, “conquistar”, exerce o papel central da ação a ser desenvolvida. Entretanto, como realizar a ação, como “conquistar os alunos” não fica claro.

A professora em questão deu outras orientações e elas foram configuradas nos dados por meio de discursos indiretos, em que o processo verbal “falou” marca a introdução da voz da professora, conforme segue nos exemplos abaixo:

<i>(ela/professora) implícito</i>	<i>falou</i>	<i>da questão dos líderes</i>
Dizente	Proc. Verbal	verbiagem

<i>(ela) implícito</i>	<i>falou</i>	<i>como que ela trabalha com eles em sala de aula</i>
Dizente	Proc. Verbal	verbiagem

Na primeira paráfrase “*Falou da questão dos líderes*”, o tema dos líderes (alunos) da turma é marcado. E por fim, na última paráfrase, “*Falou como que ela trabalha com...*”, a referência “como trabalhar”, apesar de não estar claro no que consiste exatamente o trabalho, que ações configuram e o significam, o termo advérbio “como” nos permite inferir que a professora deu detalhes sobre como agir, em função de determinadas circunstâncias. Em outros termos, orientou a ação do professor. Isso é importante, porque a voz da professora foi retomada para marcar a contribuição dela na atividade do professor Taffarel, logo, dentre todas as vozes (dos demais professores), a mais bem avaliada foi sobre o “como fazer”, de alguém que havia já vivido a experiência de ministrar aula para a turma, o que o ajudou na prática.

Os enunciados seguintes marcam uma passagem interessante: a intervenção da professora (a única que já tinha dado aula e gostava da turma) nas aulas dos colegas novatos. Conforme o exemplo: “*E sempre que ela chegava, ela falava: ‘Olha, você (aluno) tem o professor de português, agora que está querendo trabalhar com vocês*

Parte III

Resultados das análises

(alunos). *Tem professor de matemática, vocês não querem’*”. Neste trecho, a voz da professora é retomada, ela é a dizente e os receptores são os alunos da citação. A circunstância é marcada pelo advérbio “sempre” configurando a constância na ação de “chegar” e de “falar”.

Essa intervenção da professora é o resultado de uma ação conjunta entre os professores (maioria contratados) e a professora, conforme segue: “*E a gente relatava para ela a dificuldade e ela chegava e conversava com eles.*”. Os processos verbais (relatar e conversar) marcam a atividade de linguagem, primeiro, entre, os professores e a professora e, depois, entre a professora e os alunos. O assunto dos relatos é a “dificuldade”.

O participante “gente” configura uma coletividade, um grupo que em dificuldade conta, narra seus desafios para a professora, o que resulta na intervenção direta dela na sala de aula (conversa com os alunos). O termo “gente” fica mais claro nos enunciados seguintes: “*nós sentamos, a equipe de professores, eu, a Ana de português, quem mais? A professora de ciências, que agora está com eles, e todos os demais professores que chegaram depois que eu substituí.*”. Logo, é a “equipe”, os professores que dão aula para a turma específica que pedem orientação e colaboração da professora. As ações desenvolvidas por eles é “sentar” e “falar a mesma linguagem” (um combinado), conforme o exemplo: “*A gente (professores da turma) senta e a gente fala a mesma linguagem. Então, o que pode falar para um, não pode falar para todos. Né? Então assim, a gente conversa, a gente fala com eles.*”. Os professores fazem um combinado, inclusive, sobre como exercer a atividade de linguagem com os alunos. Ressaltamos que a estratégia “o combinado” foi discutida pelo Grupo I, e, de forma indireta, pelo Grupo II, com o professor Taffarel.

A professora experiente com a sala exerce um papel importante, ao intervir, ao falar com os alunos, ela valida as ações dos professores, pode-se dizer que ela é um porta-voz de autoridade, um recurso para melhor interação entre os professores e os alunos.

Esse trabalho da professora é muito importante na atividade dos professores, o que implica melhores condições de ensino para os alunos. O professor Taffarel reforça como o acolhimento dos professores novatos pode trazer sofrimento ou ajudar na atividade em sala: “*O mesmo problema que eu tive, assim, eu não quero que os outros*

tenham. *Você chegar à sala e se assustar. Só que **melhorou muito** graças a Deus.*”. Por meio do processo mental designativo “querer – eu não quero”, o professor marca a sua vontade, o seu desejo de que os próximos novatos (contratados) não tenham o mesmo problema que ele. Esse aspecto acentua a relevância do bom acolhimento ou sua falta.

A sequência é dialogal, com a reprodução de vozes, trocas, citações, que articula a lógica enunciativa, isto é, o trecho é marcado por expressivos discursos diretos e indiretos, detalhando a conversa entre os professores: a atividade coletiva.

Em síntese pode-se dizer que o coletivo contribuiu, interveio na ação do professor Taffarel. É interessante discutir como a professora se torna um aliado na relação dos professores com os alunos de determinada turma. Isso é possível porque ela conquistou os alunos, isto é, conseguiu a confiança deles, mas também porque os professores confiam nela. A professora atua diretamente na aula, na ação de seus colegas, o que implica uma confiança mútua no que fazem. O papel que o coletivo pode assumir, positivo e negativamente, na recepção dos professores contratados (novos na instituição) revela-se como essencial para uma gestão mais coletiva que individual. O grupo torna-se mais forte, a ação do professor se desenvolve e, consequentemente, a formação dos alunos também. O conhecimento dos professores efetivos é, portanto, um grande recurso para o acolhimento do novo professor na instituição, mas quando bem orientado e com objetivos convergentes entre o conhecimento do efetivo e as necessidades do contratado. A seguir discutiremos a variação “falaram”.

c) A variação “falaram” em situação desafiante

Esta subseção apresenta a análise do uso da variação “falaram” nos turnos dos professores. Neste caso em particular, ao levantarmos as concordâncias de “falaram”, identificamos entre as 11 ocorrências: 8, só com o participante alunos; 2, de professores genéricos e uma ocorrência de supervisores.

O participante “aluno” chamou a atenção, já que seu interlocutor direto é o professor ou outro aluno. Normalmente, o professor fala com os alunos, mas o que os alunos falam com os professores nem sempre fica evidenciado. Para melhor compreender essa relação, identificamos as seguintes configurações:

Parte III

Resultados das análises

Os alunos falaram...	Participantes
282° MP: “Essa aí não sabe de nada, deve ser estudante”. 283° MI: “Vamos judiar, vamos judiar”. 120° P: (...) “você (aluno) devia tomar vergonha na sua cara. Olha o seu avô, como ele te ama”.	De alunos para aluno/s.
403° P: (...) “Professora, você não vai corrigir?”. 308° MP: “Professora, aqui nesta sala, só têm os piores”	De alunos para professor/a.

Quadro 24: A variação “falaram” e os participantes

Dentre os exemplos, selecionamos um em particular com apenas uma configuração do processo verbal “falaram”, mas que nos ajuda a melhor compreender como as turmas podem ser formadas e o papel dos efetivos na distribuição (atribuição) das turmas/classes. Isso é importante para verificarmos mais de perto tanto o participante “turma” que exerce influência direta na atividade do professor, como as relações de poder no coletivo de trabalho do professor (entre efetivos e contratados), conforme segue.

GRUPO II

308° MP: *Eles (alunos) me falaram assim, “Professora, aqui nesta sala, só têm os piores”. Então, eles imaginam que a sala deles é como estivesse só os piores alunos.*

310° MP: *Um depósito. Então, para eles (alunos) a sala, o primeiro F é um depósito. Porque só têm...*

313° MP: *Os únicos que não são repetentes vieram de outras escolas.*

314° A: ***E colocaram** lá (na turma), o que é pior.*

315° MP: *Tanto que tem acho que dez alunos desistentes. Alunos desistentes.*

316° PESQ: *Mas pode isso?*

323° MI: *Mas é...Isso que acontece na prática.*

333° MI: *É claro que... Kátia, **seria leviano falar foi assim, mas de uma maneira geral acontece assim**: “Vamos formar as salas?” Fulano e fulano são efetivos. Beleza. “Você quer essa turma?”, “Eu não. Eu escolho esse”. São os piores. **Os efetivos vão escolher os melhorzinhos aqui (as melhores turmas).***

335° MI: *E aí, fica para quem vai chegando (os contratados).*

339° MT: *Que é uma sala utópica também, né? E essa 7ª E foi, **é um, foi um desafio**. Eu acho que, do ano passado para cá, **uns seis professores (contratados) largaram essa turma**, Fabiana de artes é uma das que largou também, né? E assim, é uma turma muito agitada. Eles eram um terror, hoje, graças a Deus, estão um pouquinho melhores.*

Essa situação tem como tema a questão da formação das turmas na escola, da organização e distribuição das turmas e o estigma, o reforço negativo que isso pode criar: “***Eles (alunos) me falaram** assim: ‘Professora, aqui nesta sala, só têm os piores’*”. O processo verbal “falaram” introduz o discurso direto dos alunos, marcando

Parte III

Resultados das análises

que tal situação é de conhecimento dos alunos, que eles identificam a diferença entre eles e às demais turmas. Na citação, o advérbio “aqui” e o nome “nesta sala” identificam as circunstâncias, o lugar de um existente: os piores. O processo existencial “ter/têm” marca a existência de um participante qualificado de “os piores”.

Do turno 310º ao 323º há referência à formação da turma 7ªE, onde “colocaram” ou alunos repetentes, ou transferidos de outras escolas. No turno 314º: “**E colocaram lá** (na turma), o que é pior.”; a professora Adriana recorre ao processo material transformativo “colocar” para descrever a ação realizada na formação da turma, entretanto quem o faz não está claro. O verbo na 3ª pessoa do plural (eles) marca a indeterminação dos atores. O dêitico “lá” indica o lugar das circunstâncias e o adjetivo “pior” qualifica negativamente a ação posta em cena.

Essa maneira de formar a turma vem ao encontro do privilégio dos professores efetivos em escolherem primeiro as turmas com as quais almejam trabalhar. Conforme o excerto:

GRUPO II

333º MI: *É claro que... Kátia, seria leviano falar foi assim, mas de uma maneira geral acontece assim: “Vamos formar as salas?” Fulano e fulano são efetivos. Beleza. “Você quer essa turma?”, “Eu não. Eu escolho esse”. São os piores. Os efetivos vão escolher os melhorzinhos aqui (as melhores turmas).*

335º MI: *E aí, fica (os piores) para quem vai chegando (os contratados).*

O professor Ivair avalia e alerta quanto ao fato de que a situação não seja constante, mas confirma que, de uma maneira geral, sim. O processo material criativo “acontecer” é utilizado para introduzir uma atividade de linguagem entre os professores e o responsável por distribuir as turmas, com muitas citações, inserções de vozes, numa sequência textual dialogal.

Por fim, o professor Ivair utiliza o processo mental “escolher” para marcar a atividade dos professores efetivos (os experienciadores) e inclui o nome “os melhorzinhos” para indicar e qualificar os grupos, turmas escolhidas pelos professores efetivos.

É importante ressaltar que o professor efetivo conhece a escola, a comunidade, e, portanto, as turmas, podendo “escolher” com quais almeja trabalhar. Já o contratado, na

Parte III

Resultados das análises

maioria das vezes, não conhece a escola, as turmas e, conforme a vaga, a disponibilidade de aulas, poderá “escolher”.

O perfil da turma influencia diretamente nas atividades, nas estratégias; nos possíveis acordos, combinados entre os professores; mas também ajuda a marcar um status diferenciando dos professores efetivos: a preferência dos efetivos em escolher suas turmas, deixando as turmas mais difíceis para os contratados, o que gera desistências. Conforme no turno 339º MT: “Essa 7ª E foi, **é um, foi um desafio**. Eu acho que, do ano passado para cá, **uns seis professores (contratados) largaram essa turma**, Fabiana de artes é uma das que largou também, né?”

Essa questão é importante, pois marca um caráter diferenciado de estatuto entre as categorias dos professores. Lembramos que a questão das diferentes categorias de professores (efetivos, contratados, eventuais, etc.) é sempre retomada pelos professores dos dois grupos de discussão, o que evidencia um efeito dessas categorias na atividade. De acordo com as discussões das análises macro dos elementos contextuais.

d) A variação “Falam” em situação desafiante

Nesta subseção, destacamos a variação “falam” do processo verbal “falar”, a partir da análise de uma situação que julgamos pertinente, dada a relação entre às regras institucionais e a atividade de trabalho do professor.

Para uma melhor compreensão do uso desta variação “falam”, com a análise das concordâncias procuramos selecionar os participantes envolvidos, sendo eles: professores genéricos (05); instituição/escola (4); os teóricos (03); os alunos (03); eles do Estado (01).

Quadro 25: A variação “falam” e os participantes

OS PROFESSORES...
541º MT: Eles falam : “Espera aí, não é, talvez, a sala dos sonhos”. 235º P: Eles falam : “Não posso falar nada de fulano (aluno) porque eu não tenho problema”.
AS ESCOLAS/ELES DA INSTITUIÇÃO...
246º A: As escolas não falam a mesma linguagem. Isso é tudo conversa para boi dormir. A única linguagem que é falada é a cobrança.
46º MI: É assim: como ele (aluno) já está dentro do ambiente escolar, eles (instituição) falam : “Não, vai ter que entrar”, os caras (instituição) falam : “Pode entrar”. Mas quando é lá na porta (no portão), eles não deixam entrar!

OS PEDAGOGOS...
483° MI: <i>É, eles falam, falam e a gente não consegue ver nada disso em sala de aula.</i>
OS ALUNOS
369° C: <i>Porque é uma sala que fala demais. Eles... falam muito alto....</i>
ELES DO ESTADO...
56° A: <i>Interrompidos os contratos, segundo a legislação, durante um ano eles não podem prestar concurso novamente para o Estado. Dessa vez é oficial, que é a “duzentena”, né, que eles (do Estado) falam, né?</i>

Dentre os exemplos, selecionamos a situação que discute a relação entre professores e instituição, particularmente, sobre a pertinência da aplicação de determinada regra. Sabe-se que o discurso institucional tem um caráter prescritivo, o que é natural dada a sua função, e a prescrição é uma instância importante na orientação da atividade docente, daí a importância de analisar melhor esta situação. Conforme segue.

Grupo II (G2)

29° MI: (...) Então, às vezes, **eu vejo na escola dois pesos e duas medidas**. Como tem um público da escola que vem de longe, **eles** (alunos) moram longe, **eles** pegam condução. E quando esses números de alunos lá fora perdem o horário, **eles** (a instituição) não deixam entrar. Então, aí quer dizer: “Chegou atrasado, você (aluno) não pode entrar”. Mas na sala de aula, já que está dentro da escola, **ele** (aluno) **tem** que entrar. São dois pesos e duas medidas da direção. Também acho que lá fora também tem que entrar. Quando é dois, três... **Você** vê que, às vezes, é sacanagem do cara (do aluno), mas quando chega ali, vinte, trinta chegando atrasado é o ônibus. (...)

46° MI: ... É assim: como ele (aluno) já está dentro do ambiente escolar, é aquele negócio, **eles** (instituição) **falam**: “Não, vai **ter** que entrar”, eles (a instituição) **falam**: “Pode entrar”. Mas quando é lá, na porta (no portão), **eles** (a instituição) não deixam entrar!

Antes de analisar o processo verbal “falam” configurado no último turno (46°) do excerto, detalhamos os demais turnos de maneira a compreender o tema tratado e identificar o desafio configurado no trecho acima.

No turno 29°, o professor Ivair expõe uma situação que discorda: “**Eu vejo na escola são dois pesos e duas medidas da direção**”. Com o processo mental perceptivo (ver), o professor marca o fenômeno vivido e percebido por ele: dois pesos e duas medidas. Esse fenômeno dá-se na escola (circunstância lugar) e a maneira é em “dois pesos e duas medidas” (circunstância de modo).

Ainda no turno 29º, o professor inclui o participante, direção: “são dois pesos e duas medidas da direção”. O processo relacional “ser/são” implica uma relação atributiva intensiva entre X (dois pesos e duas medidas) e Y (direção). Logo a direção é caracterizada como um ser de dois pesos e duas medidas. O termo direção, segundo o dicionário⁷⁸ Priberam, refere-se ao ato ou ao efeito de dirigir, logo é a ação do diretor-escolar (ou o efeito dela) que está sendo avaliada/relacionada.

Outro participante, o citado, que é a instituição, está implícito, pois o professor apresenta essa característica impessoal, reproduzindo a voz da instituição (cf. turnos 29º e 46º), por meio do pronome “eles” e dos verbos na 3ª pessoa do plural para marcar certa imprecisão, ou deixar implícito quem “não deixa” ou “fala”: “**eles** (a instituição-ator) não deixam **entrar!**” (processo material (entrar)). “**Eles** (instituição-dizente) **falam** (processo verbal): “Não, vai ter que **entrar**” (processo material (entrar)).

Como se observa no processo material “entrar”, na primeira oração (eles não deixam entrar) o ator é a instituição que não permite a entrada. Na oração seguinte, a instituição é a dizente, aquela voz de autoridade que permite a entrada do aluno na sala. A citação da instituição é configurada com a locução verbal “vai ter”, indicando uma prescrição, uma norma, ordem. É interessante identificar que no segmento as citações funcionam como exemplos argumentativos.

O tom argumentativo é reforçado com o processo “achar”, que é mental e que introduz uma ideia, um pensamento, um ponto de vista: “*Também **acho** que lá fora (no portão) também **tem** que entrar (turno 29º)*”. O posicionamento do professor Ivair dá-se de modo normativo, com o verbo modalizador (ter-tem), revelando um posicionamento imperativo.

A situação desafiante é representada pela má avaliação da aplicação da regra, pois o questionamento é quanto à ação da direção que ora age de uma maneira, ora de outra, dependendo se o aluno está dentro ou no portão da escola. A questão interfere na autoridade em sala de aula. Com o uso do verbo “ter” com valor modal deôntico, normativo, o professor procura apontar a autoridade da instituição: “*Mas na sala de aula, já que está dentro da escola, ele (aluno) **tem** que entrar*” ou “*Não, **vai ter** que*

⁷⁸ <http://www.priberam.pt/dlpo/direc%C3%A7%C3%A3o>

Parte III

Resultados das análises

entrar”. Assim, pode-se dizer que a autoridade do professor em sala de aula é perturbada, existe outra voz, a da instituição, que determina as ações em curso.

7.3 Os processos mentais (Achar, Pensar, Saber)

Nesta seção, o objetivo é identificar e discutir os processos mentais, que são importantes na compreensão da representação da experiência de mundo nos níveis cognitivos, emotivos, perceptivos e desiderativos. Esses processos, unidos aos demais procedimentos de análises, contribuem para que possamos levantar hipóteses interpretativas quanto ao que está sendo pensado, amado, percebido e desejado, entre outras possibilidades na atividade docente.

Para apresentação dos resultados, esta seção se divide em quatro subseções relativas a cada processo: achar; pensar e saber.

7.3.1 O processo mental “Achar”

Com o objetivo de discutir o processo mental “achar” (125 ocorrências), nesta subseção, primeiro, apresentamos um levantamento das variações do processo, em seguida, os turnos da pesquisadora, para então, destacarmos as variações nos turnos dos professores. Como a frequência é menor dos processos mentais e já discutimos algumas situações desafiantes, ao longo das análises, então, procuramos concentrar em situações ainda não destacadas, revelando outras representações.

No processo “achar”, a variação “(eu) acho” foi a mais frequente nos turnos dos professores com 86 ocorrências, seguida pela variação “achei” com 11 ocorrências; “não acho” com 03 ocorrências e achando 01 ocorrência. Nessas variações o participante (experienciador) é o próprio professor enunciador. Nas outras variações, como, “achou” (2 ocorrências), “achava” (2), “acha” (1), “achavam” (2), “acharam” (2), “achando” (1), “achamos” (1), “achar” (1), os participantes (experienciadores) dessas variações são: gestão, alunos ou o coletivo. O participante coletivo (a gente/nós) aparece com a variação achar e achamos.

Como se constata, o verbo na flexão da 1ª pessoa do singular é o mais frequente nos turnos dos professores, como, nos da pesquisadora, mas com frequências bem diferentes. Nos turnos da pesquisadora, identificamos apenas oito ocorrências com a

Parte III

Resultados das análises

variação “acho”; quatro com “acham”; uma com “acha”; uma com “não acho”; uma com “achei” e “não achei”.

O uso das variações “acho e achei” é utilizado para encerrar as discussões, “**Acho** que deu o horário, não deu?” (G2-702°). Também para fechar um assunto: “**Eu acho** que até agora a gente tem bastante sobre a organização” (G2-604°). Para orientar os professores sobre como discutir as instruções já dadas por eles no início das discussões: “E aí, por favor, pontue aquele trecho (instrução), aquilo que você gostaria de discutir. Ah, eu gostaria de discutir este trecho aqui. Ah, porque eu não gostei do que eu falei, ou porque **eu achei** interessante o que eu falei” (G2-05°). Para também reforçar ideias que vêm se construindo durante as discussões: “Então, **eu acho** que é a ideia, né? É pensar, assim, com essa turma, a gente sabe que têm, né, é... essas questões, essas dificuldades...” (G1-35°).

Nas variações em primeira pessoa, a pesquisadora procura mediar à discussão, essa função é reforçada pela variação “acham” com quatro ocorrências nos turnos da pesquisadora, conforme abaixo:

- 34° PESQ: Por isso que a gente vai se reunir para ter um consenso, entre vocês. O que **vocês acham** pertinente colocar para... para o grupo maior de professores.
- 399° PESQ: Agora eu só gostaria de saber, sinceramente, **vocês acham** que essa proposta é interessante para vocês?
- 57° PESQ: E o que **vocês acham** disso? Dessa, dessa questão da flexibilidade, da união com o grupo?
- 708° PESQ: Então **vocês acham** importante a gente se reunir e focar nisso.

Nos exemplos acima, fica evidente o uso da variação “acham” como um recurso de linguagem para apreender a opinião dos professores em função das propostas na discussão em grupo, reforçando o discurso interativo de interlocução, interpelações. São, então, os professores, os participantes principais nos enunciados da pesquisadora.

<i>E o que vocês</i>	<i>acham</i>	<i>disso?</i>
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno

Parte III

Resultados das análises

O processo é utilizado tanto para interrogar os participantes sobre temas e situações, como, é utilizado para confirmar um acordo entre os participantes. Esse aspecto reforça a proposta de gerir, de mediar um ambiente de discussão em que todos se sintam ativos e diligentes da própria formação. Em outros termos, um espaço dialógico em que todos contribuem e participem.

Retomando **os turnos dos professores**, como já apontamos acima, as variações na primeira pessoa do singular foram as mais utilizadas: “eu acho”, “eu achei”, “você acha” (com valor de eu). Como as demais variações foram muito pouco frequentes, optamos por apresentar um quadro com exemplos do processo mental cognitivo “achar”, em que o experienciador é o professor, ou o coletivo, ou o professor genérico. Uma maneira a salientar os fenômenos vividos e representados por eles.

Processos	Freq	Exemplos
Acha	01	G2_256° MT: <i>Você vai dar uma aula e prepara um conteúdo e você acha que aquela aula está perfeita e aí, você vai na sala e sua aula não flui. E você vai e reflete, “Como que eu poderia trabalhar este assunto melhor?”. Aí, você vai por outro caminho. Se você tenta uma estratégia com uma sala, não dá certo. Aí, você vai reflete, aí, você procura outra solução. Então, é ali no dia-a-dia mesmo.</i>
Achamos	01	G1_458° C: <i>É, a professora de português é a mesma coisa, né? Mas você é assim, é um recurso que nós achamos, é um recurso, existem vários né? Uma gama enorme, mas não aparece!</i>
Achando	01	G1_75° C: <i>Eu ainda continuo me achando que eu sou um tipo de pessoa que eu acho que as coisas têm que ser solucionadas. Não sei como, mas acho que de uma forma ou outra, tem que solucionar. Mas, às vezes, a gente sabe que nem tudo tem solução. Né?</i>
Achar	02	G1_297° H: <i>O que a gente percebeu, percebeu não, ficou sabendo, porque ela estava faltando muito, eu e mais outra professora começamos a achar estranho, e aí perguntamos a alguns alunos, começaram a falar, que a gente foi investigar se realmente era isso. (...) Ela (a aluna) está vindo à escola, ela está conseguindo conciliar com a escola. Mas tem que ter essa proximidade. Quase de parentesco mesmo, entre a professora, o professor e o aluno. Esse olhar bem... bem próximo mesmo.</i>
Achei	11	G1_75° C: <i>É uma postura totalmente diferente. Eu achei interessante assim, a questão mesmo de levantar a situação. Será que ciclos diferentes, postura de professores diferentes, isso vai diferenciar? Como que, como que eles (alunos) aceitam isso?</i>
Acho	81	G1_122° H: <i>Essa questão que a Paula falou do combinado, entre os professores, eu acho que é o sonho de toda coordenadora. E eu, ainda não tive, assim, a felicidade de, de, de ter um grupo, assim, de trabalhar dessa forma. De ter esse combinado dentro da sala de aula, assim que nem a Iara falou.</i>

Quadro 26: Exemplos de uso do processo “achar”

Dada a alta frequência da variação “eu acho”, selecionamos esta variação para análise.

a) A variação “(eu) acho” em situação desafiante

Com o objetivo de identificar e discutir os aspectos do uso da variação “(eu) acho”, apresentamos aqui um levantamento dos diferentes exemplos de uso da variação e em uma situação desafiante específica.

Lembramos que o gênero de texto é uma conversa (oral) em grupo, logo não há uma simetria, uma linearidade da progressão temática, conforme já discutido anteriormente na análise macro. Esse aspecto contribui para que haja trechos com uma mesma temática em posições diferentes nos dados, retomando, reintroduzindo o tema já abordado. Como o objetivo é identificar e discutir os desafios na atividade diária do professor, nossos recortes são orientados nesse sentido, bem como procuramos levantar o maior número possível do que ainda não foi apresentado nas análises, para que tenhamos uma melhor apreensão das representações postas em cena. Por isso, seguem abaixo exemplos de uso da variação “eu acho”.

- **G1_62° H:** *Eu não acho que seja um erro, pelo contrário, eu acho assim, para pedagogicamente, para você conseguir dar a sua aula, você usa essa estratégia. Talvez fosse bom fazer um equilíbrio, né? Em outro momento fazer um trabalho com a sala inteira. Mas eu não acho que seja errado não. É uma ferramenta que a gente tem, porque quando você coloca pessoas que:: que são rivais, por exemplo, quando a gente vai montar um grupo com aquele aluno chave para poder auxiliar os outros, se eles não se entendem a atividade não sai. A gente sabe disso. Não sai.*
- **G2_210° MP:** *É:: outra coisa também que eu acho que:: o corpo efetivo (os professores) também rejeita muito o professor que vem, o da categoria “O” (o contratado).*
- **G2_442° MP:** *Acho que seria mais fácil escutar os professores.*
- **G2_77° MI:** *Eu acho que:: você tem que otimizar as coisas, os resultados, otimizar também, né, a própria forma como é conduzida aqui, se você ficar tentando ficar olhando para os pormenores... (...) 81°MI:* *Acho que existe também até um:: lado vingativo no professorado, em relação à isso. É maximizar os problemas que não são problemas assim, né?*

Os exemplos acima configuram o professor enunciator como o grande experienciador do processo mental na variação “acho”. Com um discurso interativo, os fenômenos são apresentados e representam estratégias e desafios. Entre eles, temos: a adequação da metodologia de ensino – trabalho em grupo, a recepção do professor

Parte III

Resultados das análises

contratado, a elaboração de regras institucionais e a relação entre professor e condições de trabalho. Todos destacam situações desafiantes que já discutimos nas seções anteriores, exceto o último exemplo.

Em relação ao último exemplo, é interessante observar a crítica que o professor faz a sua profissão. Esse aspecto também é marcado pelo professor quando discute sobre os melindres comuns do serviço público.

Para continuar as análises, selecionamos uma situação que desafia o trabalho diário do professor e que ainda não foi tratada.

Grupo I

163° H: Eu acho que o que a gente fala... Ela (coordenadora) sempre respeita o que a gente fala, mas tem esta questão assim, de organização mesmo dos inspetores. Então, por exemplo, uma coisa que eu sempre falei aqui que dificulta muito, quando a gente precisa desses recursos é... vídeo, a sala de vídeo, tal, outras escolas, é... fica um dos inspetores responsável por montar esse... esse vídeo, aqui não. Então se você quer passar um vídeo, você tem que ir lá em cima pegar o Datashow, pegar o vídeo. Aí, você vem, você tem que saber, né, porque você tem que saber ligar tudo. Aí você liga, só que você faz quando isso? Dentro do horário e aí você perde boa parte da aula montando o equipamento. E é assim, é um desperdício e é uma coisa que me aborrece bastante, desde que eu entrei aqui, eu falo sobre isso. E... então, às vezes, o que o professor acaba fazendo? Ele larga. Ele fala: “Não”. Principalmente esse ano, a gente só tem uma aula de cinquenta minutos... **Você vai perder vinte minutos montando vídeos?**

164° P: É também o que você fala nos anos anteriores, poxa, o tempo que eu perdi e minha sala lá, né, alheia, é... sei lá, ociosa, me aborrecia muito.

165° H: Nossa.

166° P: Me aborrecia demais, porque, às vezes, eu... insistia em trabalhar com uma aula diferente. Né? E... no entanto, eu tinha esse transtorno, nunca desisti e sempre reclamei, eu sou até chata. Então, isso me incomodava muito. Eu acho que aí, é um ato até de... de incompetência. Eu sempre falo.

167° H: Mal organizado.

168° P: Nossa, a escola aqui era tida como uma escola organizada e parece que eu infelizmente vim num momento da desorganização. Então, eu sempre me incomodei com esta questão de... “Ah, está faltando...”, gente, eu quero trabalhar diferente, quero trabalhar algo, né, para o aluno e...

169° H: E nós somos cobrados.

170° P: “Ah! E somos cobrados... Está faltando um benjamim. Ah, faltou o cabo..

A situação acima destaca a falta de apoio, de ajuda que os professores sentem em relação aos inspetores, particularmente, quanto à montagem de equipamentos eletrônicos. Isso se torna um problema à medida que os professores não têm os recursos materiais e humanos disponíveis, o que os levam a perder muito tempo de aula. Se

Parte III

Resultados das análises

pensarmos que a aula tem 50 minutos, utilizar 15 a 20 minutos para montar o equipamento torna-se excessivo. Há também certa cobrança para o desenvolvimento de uma aula “diferenciada”, entretanto os desafios são imperativos.

Para pontuar a dificuldade que encontra, a professora Heloísa utiliza o processo mental cognitivo “eu acho” para marcar seu ponto de vista em relação ao trabalho desenvolvido pela coordenadora: “Eu acho que... *Ela sempre respeita o que a gente fala, mas tem esta questão assim, de organização mesmo dos inspetores*”. No exemplo, a professora elogia a atuação da coordenadora, e recorre à conjunção “mas” para apresentar uma ideia contrária quanto ao que não está funcionando: a organização dos inspetores, destacando um posicionamento argumentativo.

Para explicar e reforçar seus argumentos, a professora compara a escola com outras escolas em relação à função do inspetor. Conforme detalhado abaixo.

163º H: “uma coisa que **sempre falei** aqui que **dificulta muito**, quando **a gente precisa desses recursos** é... vídeo, a sala de vídeo, tal. **Outras escolas**, é... *fica um dos inspetores responsável por montar esse... esse vídeo, aqui não*”.

O trecho inicia com o processo verbal “falar” na 1ª pessoa do singular, indicando a implicação direta da professora Heloísa sobre uma determinada dificuldade e o advérbio “sempre” marca a circunstância repetitiva. Para explicar o desafio, a professora recorre ao participante “gente”, buscando generalizar, atribuindo ao grupo, à profissão uma necessidade (*a gente precisa desses recursos*).

Nessa comparação com “outras escolas” com a escola que está (“aqui”) para se referir à responsabilidade dos inspetores em montar os equipamentos eletrônicos. No enunciado: “*fica um dos inspetores responsável por montar*”, a professora marca a circunstância que nas demais escolas, o inspetor “fica” responsável (processo relacional) para montar o vídeo. Logo, o inspetor é o ator do processo material “montar”, e o atributo “responsável” é a ele relacionado. Com tal característica, Heloísa reforça o tom formal, oficial, conferindo a ele a função de montar os equipamentos.

Heloísa, para melhor esclarecer e argumentar seu ponto de vista do “que dificulta muito”, recorre a uma descrição entre a relação das ações necessárias e do tempo utilizado para um professor montar um equipamento de vídeo. Conforme o

Parte III

Resultados das análises

trecho: “Então, **se você quer passar um vídeo, você tem que ir lá em cima pegar o Datashow, pegar o vídeo. Aí você vem, você tem que saber, né, porque você tem que saber ligar tudo. Aí você liga, só que você faz quando isso? Dentro do horário e aí você perde boa parte da aula montando o equipamento**”.

O trecho é iniciado pela conjunção “se”, condicionando a circunstância, pois ela pode ou não vir a ocorrer, é uma possibilidade que se configura com o processo mental desiderativo “querer” (passar ou não o vídeo). O participante “você” é o participante principal, seja em relação ao processo querer, seja aos demais processos (ir, pegar, saber, ligar, perder). É interessante observar a sequência de ações postas em cenas: os processos “ir e pegar” são materiais; “saber” é mental cognitivo, refere-se a um conhecimento que se deve possuir para “ligar” (material) e, por fim, “perder” (material) tempo de aula. Ao lado desses processos, o relacional possessivo e operador modal “ter – tem” atribui a eles um valor deôntico, normativo, logo, “você tem que ir, pegar, saber, ligar o equipamento e aí você perde boa parte de sua aula”. Perder tempo é uma consequência, um resultado vinculado a todas essas ações.

A situação é também caracterizada pela professora por meio do processo relacional atributivo intensivo “ser/é”: “**E é assim, é um desperdício e é uma coisa que me aborrece bastante, desde que eu entrei aqui eu falo sobre isso**”. No exemplo, a professora recorre ao processo relacional para atribuir a característica “desperdício” a todas ações que o professor tem que exercer para passar um vídeo. No enunciado “é uma coisa que me aborrece bastante”, há dois processos: o primeiro relacional “é”, caracterizando a situação de “uma coisa” que a aborrece. O segundo processo do enunciado é o processo mental emotivo “aborrecer” que reafirma como a situação a atinge, o termo “bastante” marca a circunstância de modo da situação que age sobre a professora.

O processo verbal “falar” retoma as condições de trabalho que encontra. As circunstâncias “desde que entrei aqui” representa o tempo que a professora (dizente) fala sobre dada situação (isso = verbiagem) e seus efeitos sobre a atividade de trabalho.

Para reforçar seus argumentos a professora utiliza o participante genérico “professor” com o processo material “largar”, que detém o sentido de “desistir”, de abandonar o uso de equipamentos para não perder tempo de aula.

Parte III

Resultados das análises

Deste modo, pode-se dizer que é uma situação desafiante para a professora, mas não apenas para a professora Heloísa, pois a professora Paula também marca em seu turno suas considerações. Lembramos que ambas são professoras efetivas, se a professora Heloísa tem 9 anos de carreira e Paula, 15 anos, há quanto tempo essa situação vem aborrecendo-as?

A professora Paula, no turno 166º, inicia seu enunciado com “me aborrecia”, e o advérbio “demais” reforça o modo como a circunstância de se aborrecer ocorre. E numa sequência explicativa procura justificar o aborrecimento, as circunstâncias disso: sala alheia, ociosa.

“(...) porque, às vezes, eu... insistia em trabalhar com uma aula diferente e, no entanto, eu tinha este transtorno, nunca desisti e sempre reclamei. Eu sou até chata”.

A professora recorre à conjunção “porque” para introduzir a sequência explicativa como recurso argumentativo, em que a professora é a participante dos processos postos em cena: insistir, trabalhar, ter, desistir, reclamar, incomodar, achar, ser e falar.

Com os processos insistir e desistir, precisamos nos ater para o fato de quem insiste ou desiste de algo, neste caso, a professora: “(eu) insistia/desisti em trabalhar com uma aula diferente”. Como se observa, o processo material transformativo (trabalhar) com a meta de “uma aula diferente” completa o sentido de insistia/desistir. O termo “diferente” funciona como um atributo da meta “aula”. Apesar disso, não fica evidente no que consiste em “trabalhar com uma aula diferente”. Dada à temática do trecho da discussão das professoras, é possível identificar que os recursos equipamentos tecnológicos seria utilizados, mas como exatamente não está claro.

Para reforçar a recorrência da situação desafiante, a professora Paula recorre ao advérbio “sempre” para marcar a sua ação de linguagem “reclamar” (processo verbal).

Paula também vai avaliar a situação, primeiro em relação a ela e segundo em relação ao trabalho desenvolvido pelos: inspetores, gestores. Não é claro quem exerce a ação, mas a ação é avaliada. Conforme o exemplo a seguir.

Parte III

Resultados das análises

“Então, isso me incomodava muito. Eu acho que é um ato até de incompetência. Eu sempre falo”.

O termo “isso” refere-se à situação desafiante, fenômeno que causa, provoca o incomodo na professora (me = participante, experienciadora). O processo “incomodava” é mental emotivo e permite apreender o desconforto da pesquisadora, sendo esse incomodo “muito”, conforme marca o advérbio de modo. O processo mental cognitivo “achar/acho” é utilizado para introduzir uma avaliação, uma perspectiva pessoal da atividade exercida por alguém. O termo “ato” é caracterizado de incompetência, conforme atestado pela professora. E, para finalizar, a professora dizente reafirma sua atividade verbal de “sempre” (circunstância de tempo) de “falar”, isto é, reclamar da situação vivida.

Uma inferência possível é que o “ato de incompetência” seja atribuído à má organização. Essa interpretação é possível, graças à interação e introdução da professora Heloísa na questão relativa à organização “167º H: *Mal organizado*”.

Professora Paula concorda com a questão da organização, conforme o trecho a seguir:

168º P: Nossa, **a escola aqui era tida como uma escola organizada e parece que eu infelizmente vim** num momento da desorganização. Então, **eu sempre me incomodei** com esta questão de... “Ah, está faltando...”, **gente eu quero trabalhar diferente, quero trabalhar algo, né, para o aluno e...**

169º H: **E nós somos cobrados.**

170º P: “Ah! E somos cobrados... Está faltando um benjamim. Ah, faltou o cabo...”.

No trecho acima, o processo relacional “ser” é utilizado para atribuir à escola (participante) o adjetivo, “organizada”. A professora recorre ao processo ser (no pretérito imperfeito) e ter (no particípio passado), formando a locução verbal “era tida”, ou seja, era considerada como organizada. Esse aspecto é importante porque implica uma mudança, uma transformação que foi atribuída à escola, o que veio a aumentar o desafio de “trabalhar com uma aula diferente” ou “de utilizar os equipamentos tecnológicos”. Contudo o enunciado a seguir, permite algumas reflexões:

Parte III

Resultados das análises

Parece que	<i>eu infelizmente vim no momento da desorganização (fenômeno em oração)</i>			
	<i>eu</i>	<i>infelizmente</i>	<i>vim</i>	<i>no momento da desorganização</i>
Processo mental	Ator	Circunstância de modo.	Processo material	Circunstância de tempo, momento.

O processo mental “parecer”, na 3ª pessoa do singular, introduz uma probabilidade, mas não uma certeza, é uma situação que não está clara para a própria professora. A probabilidade é reafirmada com o valor modal pragmático do processo (parecer), uma possibilidade dentro das condições e experiências vividas pela enunciadora Paula. A professora é a participante do processo material de movimento “vir”, chegar à escola numa situação infeliz para ela, já que “infelizmente” é modalizador apreciativo, caracterizando uma avaliação negativa e subjetiva.

Por fim, a professora retoma seu incomodo e reafirma sua vontade, com o processo mental designativo “querer”, de “*querer trabalhar com uma aula diferente*”. E culpa a falta de recursos para isso “*Tá faltando...*”. O querer trabalhar e não “poder”, conforme nossa hipótese interpretativa é acentuada pela cobrança. Em outros termos, as professoras se sentem cobradas a ministrarem aulas diferenciadas, entretanto a falta de recursos materiais (benjamim, cabos) e humanos (inspetor para montar) as desafiam.

Em síntese, essa situação desafiante nos revela uma atividade desejada (querer) frente aos desafios das condições concretas de realização, o conflito direto da atividade almejada que é impedida. Segundo Clot (2010), “a atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente” (op. cit., 2010, p. 104). Como se observa, a situação é descrita como repetitiva, nesse sentido, segundo os estudos da Clínica da Atividade, é a repetição do defeito, o que implica na suspensão do desenvolvimento da atividade, colocando-a em sofrimento. Assim, a atividade impedida não deixa de agir, estabelece um sofrimento contínuo (CLOT, 2010).

Encerrada as análises do processo mental “achar”, iniciamos a análise do processo mental cognitivo “Pensar”. Lembramos que as demais variações foram pouco frequentes e em situações já discutidas, portanto seguiremos com as análises em busca de situações não abordadas.

7.3.2 O processo mental “Pensar”

Esta seção tem o objetivo de discutir o processo mental cognitivo “pensar”, que possui a menor frequência entre todos os demais processos estudados. Com 59 ocorrências, este processo mental variou em “pensar”, a mais expressiva com 15 ocorrências; em seguida, a variação “pensa” com 13; após “pensei” com 10; “pensando” com 7 ocorrências; “pensado” com 4; as variações “pensam” e “pensaram” com 3 ocorrências cada e, finalmente, as variações “pensou”, “penso” e “pensarem” com apenas uma ocorrência.

É importante destacar que as variações “pensam” (03), “pensa” (02), “penso” (01) e “pensarem” (01) apresentaram-se apenas nos turnos da pesquisadora. Outra variação bem expressiva foi “pensar” com 12 ocorrências nos turnos dela e apenas 3 nos dos professores. E “pensando” teve 3 ocorrências nos turnos da pesquisadora e 1 nos dos professores. Sendo assim, focamos nas variações mais frequentes, “pensar” e “pensam”, para uma análise mais detalhada dos turnos da pesquisadora, conforme os exemplos a seguir.

GRUPO I

215° PESQ: *Porque assim, **pensar no grupo de professores** é... não significa pensar que, por exemplo, que todos os professores, que estão ali na sala do ATPC, fazem parte do meu grupo de professores.*

216° C: *Isso.*

217° PESQ: *Porque ele não dá aula para as salas que eu dou aula.*

218° H: *Isso.*

GRUPO II

109° PESQ: *Então, o Ivair colocou (abordou) o planejamento, inclusive para **repensar** desde hoje ao final do ano o que vai ser, isto é, o que vai ser proposto para o ano que vem. **Pensar num planejamento que possa facilitar** é... diminuir de certa forma, como, esses problemas de maus entendidos.*

Como se identifica nos exemplos, a pesquisadora retoma temas que estão em discussão e faz uma reflexão ou propõe algo para o futuro; entretanto, também procura confirmar as considerações (ideias) dela com as dos professores. Uma característica em favor da interação, da cooperação, coprodução da conversação (discussão) e, portanto, também do desenvolvimento dos temas, das ideias. O sentido atribuído a “pensar” é de planejar ações conjuntas que sejam pontuais para determinado problema (os maus

Parte III

Resultados das análises

entendidos). Logo, é uma incitação direta da pesquisadora sobre os professores a refletirem sobre as possíveis soluções.

Por meio da variação “pensam”, utilizado somente pela pesquisadora, Kátia procura levantar o que os professores pensam, conforme o exemplo:

*“G2_172° PESQ: Então, por exemplo, em relação à organização, né? Vocês **pensam**, dependendo da sala, em função da sala, **vocês pensam** que **tem** que sentir a sala, ser mais intuitivo, conversar?”.*

“Vocês”, os professores do grupo, são os experienciadores, o fenômeno é uma projeção e retomada das estratégias discutidas pelo grupo (sentir a sala, ser mais intuitivo). Logo, a pesquisadora recorre a esse processo como um recurso de investigação das ideias, das elucubrações possíveis dos professores, buscando confirmar as estratégias apresentadas na discussão. O uso do processo “ter – tem” como operador modal deôntico, permite inferir que a pesquisadora busquesse levantar o nível prescritivo, normativo das estratégias.

A pesquisadora assume um papel mais colaborativo que mediador. Essa colaboração nos interessa e nos alerta para o processo de baixa ocorrência (01), mas significativo no que refere à participação da pesquisadora na coconstrução dos dados: o “(eu) penso”. Essa variação ocorreu apenas uma vez no turno da pesquisadora.

GRUPO II

*287° PESQ: A gente utiliza na sala de aula para lidar com os alunos. O que **eu... penso** assim, por exemplo, em relação a essa sala muito agitada, primeiro F, **pensando** inclusive no ano que vem, né, o que **vocês su... é... pensam** além destas estratégias que a gente mencionou, por exemplo, buscar estabelecer algum código...*

*289° PESQ: Na fala de vocês aparece isso muito (...) todos vão mencionar essa mesma estratégia. A Patrícia mencionou, o Ivair, o Taffarel, o Soares e a Adriana, todos mencionaram. **Agora, o que a gente poderia, por exemplo, propor ou pensar para o ano que vem para essa turma?***

No excerto acima, percebe-se um interesse da pesquisadora em buscar outras formas de atuação, outras estratégias, incitando um planejamento de ação conjunta para o desafio de lidar com uma sala específica no próximo ano: “o que a gente poderia, por

Parte III

Resultados das análises

exemplo, propor ou pensar para o ano que vem para essa turma”. A pesquisadora recorre à variação “pensar”, com um sentido de planejar, de elaborar ações conjuntamente para melhor lidar com os desafios oriundos da turma, conforme já apresentamos acima. Esse aspecto nos permite inferir outro efeito ou objetivo possível da pesquisadora: tornar a discussão em grupo um lugar de planejamento efetivo sobre as possíveis ações conjuntas a serem desenvolvidas e praticadas.

Finalizada a análise do processo “pensar” nos turnos da pesquisadora, passamos para o estudo dos turnos dos professores.

Nos **turnos dos professores**, as variações configuradas foram: “pensa” com onze ocorrências; “pensado” com quatro; “pensando” com quatro; e “pensar” com três ocorrências. A variação “pensei” ocorreu apenas nos turnos dos professores e foi a mais expressiva em número de ocorrência, dez no total. Segue abaixo um quadro com os exemplos de uso do processo “pensar” pelos professores.

Processo	Freq	Exemplos:
Pensar	15	<i>G2_516° MT: Eu...quando eu cheguei, eu peguei três salas: 6ª. D, 7ª. A e 7ª. E. Eu me assustei, porque 7ª. A e 7ª. E, você vai pensar o quê? São as piores salas.</i>
Pensa	13	<i>G2_518° MT: Porque que o professor [efetivo] não pegou a sala A ou então a E. Deixou, né? Você pensa assim: ‘infelizmente, a gente que é categoria “O” a gente pega...’.</i>
Pensei	10	<i>G1_523° P: Quando vocês comentaram lá punição da sétima série. Aí, eu já pensei, que não tem como, não tem como os professores seguirem essa regra.</i>
Pensando	07	<i>G1_151° H: Olha, a Alê estava falando, enquanto a gente estava conversando, eu estava pensando a mesma coisa dela lá. Foi como um soco no estômago a hora que ela falou assim, que o menino não se dá com:: com o padrasto, porque ele bebe.</i>
Pensado	04	<i>G1_151° P: Não havia pensado. Não havia pensado, sinceramente. Eu sempre confiei, a gente sempre trabalhava na 6ª Série.</i>
Pensou	01	<i>G2_55° A: Aí, ele (professor Soares) falou, pensou: ‘A Kátia ia chegar aqui e o portão já aberto’. Aconteceu o contrário. (Fazendo referência à instrução dada)</i>

Quadro 27: Exemplos de uso do processo “pensar”

Para análise, selecionamos duas variações: “pensei”, por conta de ter ocorrido apenas nos turnos dos professores e por fazer referência ao experienciador “professor” e “pensa” que ocorre com o experienciador coletivo (gente, você). Outro critério de seleção foi optar pelas situações desafiantes ainda não estudadas.

a) A variação “(a gente/ você) pensa” em situação desafiante

Nos turnos dos professores, entre as onze ocorrências da variação “pensa” os participantes (experienciadores) variaram em: “você” (06 ocorrências); alunos (03); e gente (02). Dado ao objetivo da tese, selecionamos uma situação em que o coletivo ou professor seja o principal experienciador do processo “pensar”.

GRUPO I

124° P: *Eu me emociono. Né? Porque **a gente pensa assim, não mudou totalmente...***

125° PESQ: *Às vezes, uma palavra, né? Uma palavra...*

126° P: ***Você pensa assim, que eles, os alunos, eles são rebeldes, mas eles têm este momento de reflexão. Né? Às vezes, eles querem testar o professor e quando eles já têm esta relação com o professor, muitas vezes, você escuta histórias assim, que marcam, né?(...) Então, é assim, ainda tem, ainda eles têm a referência do professor. Por mais que queiram destruir a imagem do professor.***

127° PESQ: *Nesta relação aluno e professor.*

128° P: ***Por mais que queiram destruir a referência do professor da escola pública, é onde nós notamos aí, histórias e relações humanas. Aqui nós temos relação humana. (...). Aqui nós temos isso ainda. É isso que... me gratifica.***

A situação acima destaca a relação entre aluno e professor, particularmente, o vínculo afetivo entre professor e aluno e suas consequências. Essa questão é complexa, mas aqui procuramos discutir por meio desta situação, visto que já identificamos no decorrer deste capítulo que o aluno é o segundo participante mais configurado nos textos e as estratégias sofrem a influência das turmas, isto é, dos alunos. Logo, essa situação ajuda a melhor compreender as representações dessa relação, muitas vezes, conflitante. Dada a complexidade do assunto, relação aluno-professor, também selecionamos este excerto devido à particularidade do afeto e da representação da imagem, da referência do professor na vida do aluno.

Com a desvalorização da profissão de docente, é comum ouvir situações em que o professor é desrespeitado pelos alunos, entretanto, a professora Paula procura refutar a ideia de que o aluno não ouve, ou não presta atenção ao que o professor diz ou faz e que o afeto é uma estratégia, um fator importante na atividade do professor que, inclusive, gratifica-o.

Para tanto, no turno 124°, ela recorre a um processo mental “emocional” para reforçar a profundidade do tema: “eu me emociono”. O experienciador do processo

Parte III

Resultados das análises

“emocionar” é o professor enunciador, mas o fenômeno que o faz se emocionar ficará claro com o estudo dos enunciados seguintes.

No enunciado seguinte, o professor marca o tom genérico com o participante “gente” e dá as pistas do fenômeno que o levou a se emocionar: *“Porque a gente pensa assim, não mudou totalmente...”*. O fenômeno “não mudou totalmente...” não está completo em seu sentido, não mudou totalmente o quê? É no turno 126º, que os fenômenos relativos à professora “se emocionar” e ao “não mudou” se completam: *“Você pensa assim, que eles, os alunos, eles são rebeldes, mas eles têm este momento de reflexão”*. A retomada “você pensa assim” substituindo “a gente pensa assim” é interessante, pois o uso do “você” como experienciador exerce a mesma função de incluir o próprio professor enunciador e os demais interlocutores, mas também de se referir a um possível professor genérico. Desta forma, o “você” retoma o marcador de pessoa “gente”, o coletivo, mas também abarca os interlocutores diretos e a professora, atribuindo ao participante “você” um caráter coletivo e individual, de generalização e de particularidade. Pode-se dizer que isso é um recurso argumentativo, um argumento de explicação em que há uma voz de autoridade (o coletivo).

A professora justifica o fato de os alunos buscarem testar o professor, e isso ocorre em algumas circunstâncias (às vezes), aluno então é o ator do processo material “testar”, que vem acompanhado do processo apreciativo e desiderativo do processo “querer”, formando a locução verbal “querem testar”. O processo “querer” implica uma vontade, mas não uma certeza, uma objetividade realizada. O “testar”, processo material tem um amplo sentido, pois se caracteriza por uma infinidade de ações, de tentativas, mas o que exatamente são essas ações não está claro, mas que age sobre o mundo (as pessoas) em curso.

Contudo, numa dada circunstância “quando”, “eles (alunos) já têm uma relação com o professor”, algo se transforma na atividade dos alunos. À medida que os alunos têm (processo relacional atributiva possuidor) uma relação com o professor (possuído), os alunos param de testar o professor. Dada a essas condições, “você escuta histórias que marcam” (escuta = processo mental perceptivo).

Parte III

Resultados das análises

<i>você</i>	<i>escuta</i>	<i>histórias</i>	<i>assim</i>	<i>que marcam</i>
Experienciador	Proc. Mental	Fenômeno	Circunstância	Ato
	Oração mental perceptiva			Macrofenomenal

Observe que a oração mental perceptiva projeta uma ação, o ato de marcar. O processo “marcar” é material e representa uma mudança na meta, isto é, no participante “você” (o professor) que está implícito. Por meio dessa mudança conquistada numa relação mais próxima com o aluno, a Prof^a Paula apresenta a tese defendida: “*ainda eles têm a referência do professor*”.

Segundo Paula, os alunos (participante possuidor) têm (processo relacional atributivo) a referência do professor (o possuído). Em outros termos, o exemplo do professor, a sua imagem, a sua representação tem um significado para o aluno. E o aluno se apropria dessa imagem como uma referência.

A professora, no final do turno 126º e início do 128º, responde a uma voz de “querer destruir a imagem do professor”. O processo mental desiderativo “querer” aponta para o desejo de destruir (processo material) a imagem do professor (meta), mas quem o quer não está claro, já que o verbo está na 3ª pessoa do plural. A resposta da professora a essa voz reforça o tom argumentativo, apontando que ainda numa circunstância desfavorável a imagem do professor de escola pública é um referencial para seus alunos. O lugar (escola pública) “*é onde nós notamos aí histórias e relações humanas*”. A oração é relacional (ser) atribui à escola pública o lugar, onde (circunstância de lugar) o coletivo (nós) nota (notamos = processo mental perceptivo) as histórias e as relações humanas (o fenômeno). A professora procura reforçar essa ideia da importância da relação aluno e professor na escola pública, conforme segue.

<i>Aqui</i>	<i>nós</i>	<i>temos</i>	<i>relação humana</i>
Circunstância de lugar	Possuidor	Processo Relacional atributivo de posse.	Possuído

Essa relação é bem avaliada pela professora já que é um aspecto do trabalho que lhe traz gratidão, o que pode ser traduzido como o “reconhecer-se em sua atividade”

Parte III

Resultados das análises

(CLOT, 2010, p. 289). Segundo o psicólogo, é importante “alguém se reconhecer em alguma coisa para poder suportar as decepções próprias da busca do reconhecimento do outro” (op. cit., 2010, p. 289).

Em síntese, a situação detalha o desafio do professor de se reconhecer e valorizar aquilo que faz. A frase “a gente pensa que” representa muito mais o engano do professor (genérico) de pensar que o seu trabalho não está surtindo efeitos “...não mudou”. A professora Paula, ao refutar o discurso desfavorável sobre “destruir a referência do professor de escola pública”, atua contra as decepções da falta de reconhecimento.

Na sequência argumentativa, a professora procura defender seu posicionamento, buscando resgatar a autoestima, a valorização da profissão. Esse aspecto é importante, porque, para Clot (2010), a falta de reconhecimento pela hierarquia ou por níveis mais elevados “talvez seja um dos principais problemas do trabalho contemporâneo. Esse é o caso do que, às vezes, se designa por um trabalho docente” (2010, p. 301).

Encerrada o estudo desta variação, passaremos para a variação do processo “(eu) pensei”.

b) A variação “(eu) pensei” em situação desafiante

Esta subseção tem o objetivo de analisar e discutir a variação “(eu) pensei” do processo mental cognitivo “pensar” nos turnos dos professores.

Os professores recorrem ao “pensei” para exprimir fenômenos cognitivos que são de experiência pessoal. Das nove ocorrências da variação “pensei”, todas ocorreram nos turnos dos professores, conforme os exemplos:

- **G1_386° P:** *Eu pastei, ainda brinco com eles, eu pastei, parecia uma jumenta aqui. Parei, **pensei**, fiquei... né, a burra tapada, aí, comecei. Vou escrever na lousa. “Ai, a professora realmente, ela está só escrevendo na lousa”. Aí, eles se incomodaram, porque você não conversa com a sala. Já chega escrevendo, escrevendo, escrevendo.*
- **G1_403° P:** *Quando **eu pensei** nisso, eu estava me sentindo impotente, né? Ninguém está me escutando.*
- **G1_309° P:** ***Eu pensei** alto. E ela percebeu, acho que escutou...*
- **G1_54° P:** *Mas o que **eu pensei**? O que **eu pensei**? Fomos tentando, fomos trabalhando durante o ano a questão do respeito.*

Parte III

Resultados das análises

- **G2_487° A:** *Deixa eu contar um negócio para vocês, sabe o 1ºE aqui? O 1ºE hoje cantou quatro músicas. Eu falei: “Gente, eles estão ficando...”, eu pensei comigo.*

Nos exemplos acima, o uso do *pensei* remete a situações já estudadas, como: o uso da lousa (386° e 403°); a relação aluno e professor (309°); conflitos entre alunos (54°); reconhecer o que faz (487°). Sendo assim, selecionamos uma situação que ainda não discutimos.

GRUPO I

472° C: *Eu só achei estranho, porque assim, parando, analisando, eu pensei: “Nossa. Eu faço isso mesmo?” (risos) “É desta forma que acontece?” E eu estou estudando para concurso, escutando muito a conversa, a explicação de autores sobre a educação, aquela coisa, então, isso mexe com a gente.*

473° H: *Semana passada eu fiquei mais incomodada, mas aí depois eu comecei a ver por esse lado. Vai acontecer isso. A gente vai ver e vai refletir sobre a prática. É porque a proposta é essa, né?*

474° PESQ: *A proposta é essa.*

475° C: *Porque assim, a gente sabe que a prática não é a mesma coisa do que... o correto, né?*

476° H: *Hum hum. A teoria.*

477° C: *A teoria, né? Então, porque você estuda a teoria de autores e você vê que você não faz parte daquilo.*

A situação apresentada acima revela o momento em que a professora Carolina expressa seu conflito ao ler suas instruções (por meio da instrução ao sócia) e ao refletir sobre suas instruções e sobre sua prática. Além dessa reflexão entre as instruções e a prática, a professora também se refere aos estudos teóricos que, na época, vinha se dedicando.

Os participantes nos enunciados são o “eu” (professora), o participante “gente” (coletivo) e “você” (professora, professor genérico, interlocutor).

O participante “eu” é o mais expressivo e, com o processo “pensei”, marca a reflexão da professora quanto sua prática e suas instruções: “*Eu pensei: ‘Eu faço isso mesmo?’ ‘É desta forma que acontece?’*”, ou seja, interrogando-se sobre suas instruções, questionando, analisando. A professora Heloísa destaca também sua reflexão e incomodo e recorre aos participantes “eu e gente” para configurar isso. O uso do “eu” é utilizado para expressar atributos e percepções da professora em relação a suas instruções.

Parte III

Resultados das análises

<i>Semana passada</i>	<i>eu</i>	<i>fiquei</i>	<i>mais</i>	<i>incomodada</i>
Circunstância de tempo	Possuidor	Processo Relacional atributiva	Circunstância de modo	Atributo

<i>mas depois</i>	<i>eu</i>	<i>comecei a ver</i>	<i>por esse lado</i>
Circunstância de tempo	Experienciador	Processo mental perceptivo	Fenômeno

O uso do participante “gente” permite inferir que se trata dos integrantes do grupo de discussão: “*A gente vai ver e vai refletir sobre a prática*”, ou seja, a proposta em grupo é essa, todos os integrantes terão que reavaliar as próprias ações e serão avaliados, interpretados pelos colegas do grupo. O uso dos processos mentais “ver” e “refletir” consiste na representação de um processo de perceber e de repensar sobre o fenômeno vivenciado (a prática). O que é a proposta, o objetivo da discussão em grupo. Essa questão nos conduz a identificar as representações sobre os desafios de se reconhecer naquilo que diz e que faz, em virtude do que se realiza ou deveria realizar (a prescrição). A difícil tarefa de compreender a complexidade da atividade de trabalho, das ações realizadas, impedidas, das idealizadas, almejadas e das prescritas. É por conta desse conflito entre o que represento (falo) sobre o que faço e o idealizado por teóricos (o prescrito) que a professora Carolina reforça: *Porque assim, a gente sabe que a prática não é a mesma coisa do que... o correto, né? Então, porque você estuda a teoria de autores e você vê que você não faz parte daquilo.*

Nesse excerto, a professora Carolina recorre ao participante “gente” e “você”. O uso do participante “gente” (experienciador) é uma forma de abranger o “saber”, o conhecimento (a prática não é igual a teoria) como um fenômeno compartilhado pelo *métier*. Lembramos que já discutimos nas análises dos processos verbais, particularmente, na situação de adequação de metodologia, questões relativas à teoria e prática. Alertamos para o fato da distância entre teoria e prática, isto é, entre trabalho prescrito e realizado e, mais especificamente, sobre a questão da professora não se identificar com as teorias (*você não faz parte daquilo*). Com o uso do participante

Parte III

Resultados das análises

“você” essa falta de identificação torna-se genérica, é ampliada a todos do *métier*, o que seria natural, pois Clot (2010) defende que é comum uma distância entre o realizado e o professor. Entretanto, a professora recorre ao processo relacional atributivo “fazer” acompanhado do termo “parte”, que juntos possuem um sentido de “eu não sou isso”, “não faço parte disso”. Em outros termos, a professora não consegue estabelecer uma relação entre o que ela faz e o que as teorias determinam, acentuando essa distância, uma falta de reconhecimento. Essa situação pode levar a um problema, já que, segundo Clot (2010), a prescrição é um recurso da atividade de trabalho, uma referência, particularmente, necessária aos novatos, no caso dela, a professora contratada com menor tempo de trabalho.

Em relação ao conflito das professoras com o procedimento de instrução ao sócia, isto já era esperado. A situação reafirma o diálogo entre os professores (si mesmo e outros) com sua atividade, ou seja, suas instruções, orientações frente ao possível de ser realizado, o impedido, o desejado, etc. Segundo Clot (2010), a função da instrução ao sócia é disponibilizar as “estilizações pessoais que têm por objeto o gênero” e de tornar “a experiência já feita, disponível para a experiência a fazer” (op. cit., 2010, p. 92-93).

7.3.3 O processo mental “Saber”

Nesta seção, discutimos o processo mental “saber” (243) que tem a maior frequência entre os processos mentais, esse foi um dos motivos que nos levou a selecioná-lo, mas também porque o processo “saber” pode contribuir com a melhor compreensão das representações sobre o que se conhece sobre o trabalho. Outro fator é que ele completa o trio: achar, pensar e saber. O achar pode implicar uma informalidade e um nível maior de incerteza sobre as representações postas em cena. O pensar pode implicar representações acerca de reflexões sobre a atividade, apontando para uma incerteza relativamente menor. E o processo “saber” pode contribuir para uma melhor compreensão das representações postas em cena com mais certeza.

Nos dados encontramos as seguintes variações: sei (78 ocorrências); sabe (62); saber (32); sabem (20); sabendo (14); sabia (07); sabiam (6).

Parte III

Resultados das análises

Por meio da concordância, identificamos o uso da 3ª pessoa do singular (sabe, sabia) e do plural (sabem, sabiam), que ocorre com os participantes (experenciadores): alunos ou pais. A variação “sabe” é a de maior frequência (62) e na maioria refere-se ao aluno, o que aponta para a preocupação do professor quanto aos conhecimentos ou a falta deles nos alunos. Por exemplo: Ele (aluno) sabe/não sabe Matemática.

Outro fator que verificamos também foi a baixa ocorrência do processo “saber” nos turnos da pesquisadora. Sendo: sabem (03 ocorrências); saber (6); não sei (5).

A variação saber, com maior frequência, vem acompanhada de um verbo auxiliar (gostaria, queria, quero) formando a locução verbal “quero/ria saber”, conforme os exemplos a seguir:

- **421º PESQ:** Mas, voltando na... Carolina, **eu... queria saber** assim, para você está tudo bem? É... conversar, conversar conosco aqui sobre esta passagem.
- **702º PESQ:** Gente, **eu queria saber de vocês** assim, porque é uma construção.

Com a variação “saber”, a pesquisadora procurar interrogar os professores, exercendo o papel de mediadora e investigadora, numa sequência dialogal.

Contudo, outra variação em destaque é a “não sei”, que apresenta cinco ocorrências nos turnos da pesquisadora. Vejamos os exemplos:

- **134º PESQ:** Às vezes, né, **eu não sei** se esse é o caso,
- **482º PESQ:** Para finalizar gente, **eu não sei**, será que dá tempo?
- **554º PESQ:** Uma sugestão é, **não sei**, vocês todas têm facebook?

O uso da variação “não sei” é também utilizado no sentido interrogativo e investigativo, reforçando o caráter interativo e mediador da pesquisadora.

Quanto aos **turnos dos professores**, identificamos as seguintes variações:

Parte III

Resultados das análises

Processo	Exemplos:
Sei	<i>G2_256° MI: Organizar é quando vai acontecer a aula. Hoje pode ser um SOS, amanhã eu já não sei mais, a maneira que você vai organizar aquela sala, né? Ou a própria aula, né?</i>
Sabe	<i>G1_520° H: E tem um discurso assim: “você sabe pela cara do aluno se é verdade ou não”. Eu não sei.</i>
Sabem	<i>G1_282° C: Não, os pais assim, eu acho que na, na realidade atual os pais não se interessam. 283° H: Nem sabem. 284° C: Nem sabem. 285° H: Não fazem ideia.</i>
Sabendo	<i>G2_37° MP: Eu também só fiquei sabendo na hora que estava saindo da sala.</i>
Sabia	<i>G2_235° MT: Eu era professor eventual. Então, não sabia a matéria, não sabia a quem estava substituindo, não conhecia a escola, não conhecia ninguém, não conhecia o diretor. Simplesmente, fui para a sala de aula. Então, todas estas técnicas, a gente vai aprendendo com o tempo.</i>
Sabiam	<i>G2_538 S: E eu cheguei na sala tratando eles (alunos) bem e eles não sabiam como se comportar quando tem alguém tratando eles bem</i>
Sabemos	<i>G1_286° C: Não existe isso. Né? A não ser aquele pai, porque têm alguns pais que estão ligados na educação, que nós sabemos que existem alunos dos quais os pais são professores.</i>

Quadro 28: Exemplos de uso do processo “saber”

Com o estudo das concordâncias, o que se evidenciou nos dados e selecionamos foi o uso das variações “sabe” e “sei”, pois com esses processos podemos identificar os conhecimentos oriundos de dois participantes em especial: do coletivo (a gente sabe/o professor sabe) e do professor enunciador (eu sei/eu não sei), conforme segue.

a) A variação “sabe” em situação desafiante

A variação “sabe” apresentou-se com 62 ocorrências e ocorreu nos turnos dos professores com os participantes (experenciadores): professores/colegas (5 ocorrências); com o interlocutor “você” explícito ou implícito (23); com o aluno/s (16); com “a gente” (9); com o participante a escola, (1 ocorrência). Com o sentido negativo “não sabe”, os dados apresentaram os seguintes experenciadores: aluno (3 ocorrências); com professor (1) e com “a gente” (1).

O uso do “a gente” e do “você” interessou devido a sua possível referência às representações do coletivo e do conhecimento compartilhado. Parafraseando todas as configurações temos: A gente sabe...

- ✓ ...que tem equipamento novo na escola, mas não está disponível (180° H);
- ✓ ...das diferenças das salas (422° C);

Parte III

Resultados das análises

- ✓ ...que, se os alunos não se entendem, a atividade não é realizada (18° H);
- ✓ ...que são os mesmos que sempre atrapalham a aula (230° S);
- ✓ ...que o eventual também interfere na sala (102° C);
- ✓ ...que os alunos mais difíceis, os pais não comparecem à escola (194° H);
- ✓ ...que a prática não é a mesma coisa que a teoria (475° C);
- ✓ ...que nem tudo tem solução (75° C).

Muitas das questões acima citadas pelos professores já discutimos: quanto aos recursos disponíveis; quanto à formação das salas/turmas; quanto à adequação de metodologias quando alunos não se entendem; quanto aos líderes de turmas indisciplinadas; quanto às diferentes categorias da profissão; e aos diferentes desafios, alguns considerados insolúveis – como veremos na situação na próxima seção do processo conseguir/não conseguir.

Na forma negativa da variação, encontramos uma única construção: “a gente não sabe”, como a situação ainda não foi discutida e se trata do papel dos pais na atividade do professor, segue a análise.

290° H: *Ocorre sempre o mesmo problema de todas as escolas. Aqueles alunos que dão mais problemas, os pais são mais ausentes. Quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha? Né? **A gente não sabe se os alunos têm mais problemas, porque os pais são ausentes, ou...(...***

296° PESQ: *Como lidar com isso no dia a dia?*

297° H: *(...) Ela (aluna) estava faltando muito, **eu e mais outra professora começamos a... achar estranho, e aí perguntamos a alguns alunos, que começaram a falar. A gente foi investigar se realmente era isso. (...) Mas tem que ter essa proximidade. Quase de parentesco mesmo, entre a professora, o professor e o aluno. Esse olhar bem... bem próximo mesmo.***

No excerto acima, a professora Heloísa procura esclarecer sobre um problema, segundo ela, comum nas escolas. A ausência de pais e de responsáveis dos alunos na escola.

Os participantes principais se referem ao coletivo (nós e gente), o uso do “a gente” (experienciador) com o processo mental cognitivo (sabe) precisa ser mais bem detalhado.

Parte III

Resultados das análises

<i>A gente</i>	<i>não</i>	<i>sabe</i>	<i>se os alunos têm mais problemas porque os pais são ausentes</i>
Experienciador	Circunstância de negação	Processo Mental cognitivo	Oração metafenomenal (fato)

A oração metafenomenal representa um fato do qual o experienciador é consciente. Ao analisarmos a oração metafenomenal, identificamos dois participantes alunos e pais. O participante “alunos” é o possuidor do processo relacional atributivo “ter/têm”, sendo o possuído, mais problemas. E o participante “pais” é o portador do atributo “ausentes” por meio do processo relacional identificador intensivo “ser/são”. Logo, há uma relação de circunstância marcada pela partícula “se” (conjunção condicional) entre os atributos de alunos e pais.

A pesquisadora intervém solicitando as possíveis soluções para este desafio, a falta de apoio, de estrutura familiar para o aluno.

A professora, então, narra a história de uma aluna em particular e de como ela e outra colega atuaram. Para contextualizar, a aluna estava faltando muito devido a problemas com a mãe (usuária de drogas) que desaparecia de tempos em tempos. Daí o número excessivo de faltas por parte da aluna e a atuação da professora Heloísa e sua colega de buscarem informações sobre os motivos das faltas com os alunos: “*eu e mais outra professora começamos a... achar estranho, e aí perguntamos a alguns alunos. A gente foi investigar se realmente era isso*”.

A professora, então, une-se a uma colega para adquirir mais informações e, possivelmente, para repensar sobre as medidas a serem tomadas. O enunciado é construído com processos conjugados na 1ª pessoa do plural (nós): *começamos a achar estranho*; e *perguntamos*. O uso do participante “nós” marca a atividade exercida por ambas, coletivamente, com a finalidade de (possivelmente) ajudar a aluna, mas que antes precisaria saber, conhecer o problema. O processo material “começar” (*começamos a achar estranho*) aponta para um sentimento de estranheza que as faltas da aluna causam nas professoras. O processo verbal “perguntar” é a atividade exercida por elas para conseguir informações.

Como estratégia para vencer esse desafio diário da profissão, a professora Heloísa reforça o afeto na relação aluno-professor como estratégia, uma aproximação “quase de parentesco”. Um “olhar” (processo mental perceptivo) de modo “bem próximo mesmo”, o termo “mesmo” reforça o advérbio de modo “bem” e, consequentemente, a proximidade.

Como se constata, os problemas familiares atingem a atividade das professoras, que agem em busca de informações, questão que aponta para a importância da comunicação numa escola entre todos. Esta situação em particular trata da relação com o outro (pais, gestão, professores, alunos). Essas relações são fundamentais na atividade de trabalho, particularmente, na atividade do professor que se preocupa, visa à formação do humano. O desafio consiste na falta de ajuda dos responsáveis com alunos em dificuldades (de comportamento, de aprendizagem), para vencê-lo as professoras recorrem a duas estratégias, unem-se e vão investigar (numa atividade coletiva), mas também precisam de uma boa relação com o aluno, isto é, a capacidade individual de cada professor de se relacionar com seus alunos.

b) A variação “sei” em situação desafiante

A variação “sei” apresentou-se com a maior frequência (72) nos turnos dos professores do processo “saber”. Por meio da análise das concordâncias, identificamos o uso da expressão “sei lá” com cinco ocorrências. Um aspecto interessante, é que nosso primeiro interesse pela variação foi em razão do que o professor representa como seu conhecimento (eu sei). Contudo, com as concordâncias, identificamos a ocorrência do valor negativo “não sei” expressivamente acentuada. Entre as 72 ocorrências, ao subtrairmos cinco ocorrências da expressão “sei lá”; e cinco da variação afirmativa “eu sei”; sobram 62 ocorrências para a forma negativa “eu não sei”.

Para a seleção da situação a ser analisada, seguimos com propósito de investigar situações ainda não discutidas e aquela mais tratada nos dados. A que selecionamos é uma passagem referente à má comunicação na escola. Esse tema também ajuda a compreender melhor os desafios da professora Heloísa e de sua colega para se informar sobre as faltas (os problemas familiares) de uma aluna, conforme discutimos logo

Parte III

Resultados das análises

acima. A situação desafiante sobre a má comunicação no ambiente escolar segue abaixo.

35° A: *Você viu, eu desabafando no início do ATPC, que eu me senti perdida? Me senti perdida. Fui para sala **sem saber** o que estava acontecendo. Quando cheguei me deparei com o telão, ninguém comunicou nada. Né? Desci para sala. Aí, o professor (disse): “O que está acontecendo, que eu vou aplicar a prova?”. Eu falei: “**Eu não sei**”. **Fiquei sabendo** que era a apresentação das músicas do SARESP, mas nem **sabia** que a escola tinha sido escolhida. Então, assim, nós nos sentimos perdidos...”*

No turno selecionado, a professora Adriana (Grupo 2) narra uma situação vivida por ela e outros professores na escola devido à falta de comunicação. O participante principal é a própria professora com o uso do “eu” ou implícito na desinência do verbo. Os processos são variados: *eu desabafando; eu me senti perdida; fui para sala sem saber; cheguei, me deparei; ele disse; está acontecendo; falei; eu não sei; fiquei sabendo; nem sabia*. Esses processos configuram ações da professora Adriana e de seu colega frente a uma situação em que houve falta de comunicação entre todos da escola. A citação da professora abaixo marca a condição dela frente ao evento.

<i>Eu</i>	<i>falei:</i>	“Eu não sei”
Dizente	Processo verbal	Citação Eu = experienciador Não = circunstância de negação Sei = processo mental cognitivo

O exemplo acima representa o momento de interação entre a professora Adriana e um colega que lhe pergunta sobre os acontecimentos na escola; ela não sabe, mas a pergunta do professor também revela sua falta de conhecimento. Essa falta de comunicação é marcada pela oração: “ninguém me comunicou nada”. Ninguém é o dizente do processo verbal “comunicar” e não evidencia a pessoa do discurso, já que é um pronome indefinido. O pronome oblíquo “me” é o receptor (a professora Adriana), e o termo “nada” refere-se a uma circunstância de intensidade, marcando o nível da falta de comunicação (zero).

Em relação a essa situação Adriana utiliza quatro variações do processo “saber”: sem saber; fiquei sabendo; eu não sei, nem sabia. A acentuada marca desse processo, com sentidos de negação, revela o nível de desconhecimento durante a representação das ações postas em cena. A interação entre a professora e o colega, além de revelar que a falta de conhecimento dos eventos propostos na escola não é só da professora, também revela as consequências dessa falta de comunicação na atividade do professor, conforme o exemplo: *O que está acontecendo, que eu vou aplicar prova?*

O enunciado configura como a atividade do professor (aplicar prova) é diretamente atingida pela falta de comunicação. Claro que os efeitos disso podem ser transmitidos para a atividade de planejamento, não só para aquela aula, mas para das atividades futuras. Clot (2006; 2010) esclarece que a atividade impedida está implicada na atividade realizada e nela exerce seu peso. Há o conflito entre atividades oriundas de outros profissionais, interferindo na atividade do professor.

Essa falta ou má comunicação provoca um sentimento de desorientação, de confusão em todos os professores: *“nós nos sentimos perdidos”*. O coletivo, então, é configurado no texto para marcar como esta situação envolve a todos.

7.4 O processo material “fazer”, “trabalhar” e “conseguir”

A análise e a interpretação dos processos que indiquem representações de ações em curso no mundo (os materiais) são importantes para uma visão mais aprofundada de como o trabalho docente vem se configurando e (se) transformando (no) o mundo em curso.

Três processos “fazer, trabalhar e conseguir” foram selecionados, sendo o processo “fazer” o mais frequente 223 ocorrências, o “trabalhar” com 111 e o “conseguir” com 75 ocorrências nos textos estudados. Entretanto, dada à densidade do material já analisado e a complexidade do termo “trabalhar/trabalho”, pois o processo trabalhar ocorre com vários sentidos distintos, como, ensinar, ler, avaliar, etc. (cf. BATISTA, 2012), o que podemos discutir em outro trabalho. Sendo assim, decidimos analisar o processo material “fazer” e “o conseguir”.

Para tanto, segue a subseção com os resultados das análises do processo material criativo “fazer”.

7.4.1 O processo material “fazer”

O processo material criativo “fazer” configurou os textos com alta frequência, com 195 ocorrências no total, incluindo turnos da pesquisadora e professores, com as seguintes variações gerais: fazer (122); fazendo (31); faz (14); fazem (12); faço (10); fazia (04); fazerem (02); faziam (01). Os participantes variam entre alunos, alta frequência, professores interlocutores, professores genéricos, coletivo de trabalho (professores interlocutores e seus colegas), gestores, família, instituição e a pesquisadora. Para melhor compreender esses elementos iniciamos com a análise mais geral dos aspectos do processo material “fazer” nos turnos da pesquisadora, para, então, discutirmos os turnos dos professores.

Nos **turnos da pesquisadora**, identificamos a seguinte frequência: fazer (13 ocorrências); fazem (06); fazendo (03); faço (02); e com as variações “fazia” e “faz” apenas uma ocorrência.

Como se constata a mais frequente é a variação “fazer”, portanto a selecionamos para análise, também optamos pela variação “faço”, pois pode indicar representações das ações da pesquisadora durante as discussões. Conforme segue:

Variação “fazer”:

G1_374° PESQ: *Mas é uma situação de aprendizagem do trabalho, né? Que inclusive você está refletindo sobre... Como fazer, né?*

G1_385° PESQ: *E aí quando o aluno perguntava o que era para **fazer**, você apontava para a lousa (...).*

G2_394° PESQ: *Agora adorei a ideia, **vou fazer** já (a ideia refere-se a escrever para a gestão informando sobre as ações que serão necessárias para a realização de um projeto).*

Variação “faço”:

G2_656° PESQ: *O pessoal de Itatiba vem aqui aprender, Meu Deus! Como que **eu faço**? Eu já vou trocar figurinhas aqui sobre a Consciência Negra. (risos)*

G2_42° PESQ: *É por isso que de repente a gente pode trocar esse termo problema, por possíveis dificuldades, né? Que se pode dizer assim: “Ah, esta dificuldade é uma dificuldade que eu tenho. E como **eu faço** parte desse grupo, então, quero discutir como que eu posso resolver essa dificuldade também, me ajudem”.*

Parte III

Resultados das análises

Conforme os exemplos, a pesquisadora recorre ao processo “fazer” como um elemento interrogativo, para retomar temas discutidos pelos professores, ou para posicionar-se frente a uma ideia. Nesse caso, os participantes oscilam entre professores interlocutores e a própria pesquisadora.

Com a variação “faço”, a pesquisadora configura também dois participantes principais, a própria pesquisadora e o professor genérico. No enunciado: “Como eu faço” (G2_656°), a pesquisadora assume sua voz de professora, implica-se no discurso de modo direto. Já no trecho: “*E como **eu faço** parte desse grupo*” (G2_42°), a pesquisadora cita um suposto professor, na representação de uma situação hipotética.

O processo material “fazer” é, então, um recurso para melhor compreender temas tratados pelos professores, bem como expor o posicionamento da pesquisadora, um recurso de interação de implicação da ação da pesquisadora.

Quanto aos **turnos dos professores**, destacamos alguns exemplos de uso do processo “fazer” e suas variações, dada a sua frequência de 195 ocorrências.

Variações e Frequências	Exemplos
FAZER 108	G2_ 236° A: <i>E aí, a gente não tem oportunidade de fazer a troca de melhores práticas.</i>
FAZENDO 28	G1_39° H: <i>Eles (alunos) estão fazendo este trabalho agora e, justamente, nesta sala estão saindo trabalhos muito bons.</i>
FAZ 13	G2_148° A: <i>O professor grita; diretor não tem autonomia; vice-diretor não tem autonomia; coordenador não tem autonomia; principalmente, se ele (professor) é efetivo, esse melindre é cem por 100% austero. A pessoa faz, desfaz, manda e desmanda, aparece no ATPC faltando oito minutos para acabar, assina o ponto e, assim, a vida continua.</i>
FAÇO 08	G2_296° MI: <i>Sabe o que eu faço? Eu nem entro na sala de aula, se o cara estiver... Eu fico esperando.</i>
FAÇA 07	112° P: <i>É o que eu estava falando aqui do sétimo e sexto, eu já falei com a... professora, “olha, eu vou sair de licença, nesse período, apesar de estar fazendo avaliação, você faça a sua, mas trabalha isso, isso e isso, mas fica à vontade.</i>
FAZEM 06	G2_250° MI: <i>Estabelecer códigos, na verdade acho que todos fazem.</i>
FAZIA 03	G1_378° P: <i>Sabe como é que eu fazia, teve um ano, a sala era muito falante.</i>
FAZEREM 02	G2_203° S: <i>Nós estamos desenvolvendo. Junto com essas atividades (dos projetos) nós já temos as interferências (alunos entrando, saindo) que eu já citei. E os alunos saem da sala para fazerem estas atividades. Nós temos que ter flexibilidade.</i>
FAZIAM 01	G1_77° C: <i>É. E assim, eu comecei a elogiar ele muito. Então, isso aumentou a autoestima dele. As meninas mesmo, tinham algumas que não faziam nada, do fundo, aquela coisa, que agora participam.</i>

Quadro 29: Exemplos de uso do processo “fazer”

Como registrado no quadro, a variação mais frequente é “fazer”, seguido pela variação “fazendo” e “faz”. Em relação aos participantes principais identificamos o aluno como o grande ator das ações configuradas nos dados. Os alunos são os protagonistas, pois das 195 ocorrências nos turnos dos professores, 74 ocorrências dão-se com o aluno/s como participantes principais, ou seja, mais de 30% do valor total. Isso pode ser esclarecido quanto ao objetivo da atividade docente que também consiste em desenvolver e aplicar atividades para os alunos. Ainda que os alunos sejam bem representados, o participante professor genérico e/ou coletivo apresentou 53 ocorrências e o professor interlocutor com 41 ocorrências. Os demais participantes, direção, família e instituição escolar, apresentaram menos de cinco ocorrências.

Dado ao objetivo desta tese, optamos por analisar o participante professor genérico em situações desafiantes, por meio da variação “faz”.

a) A variação “faz” em situação desafiante

A variação “faz”, apesar de não apresentar a maior ocorrência de uso, contribui para representar o trabalho do professor nos dados, conforme apresentamos a seguir na situação desafiante selecionada.

161º H: *Em relação ao grupo de professores a gente sempre comenta, que assim, nós temos a sensação que o grupo da tarde, ele é mais coeso, ele é mais é... tem uma sinergia, né, melhor, assim. Então, é nos momentos do ATPC que a gente troca, né, as figurinhas, no momento que você está entrando, que você está saindo: “Oh aquele aluno”. Né? “Ele está fazendo tal coisa e não consegui”, então é aí que a gente tem um pouquinho desta discussão. É... em relação a, a... à instituição, é... eu acho que o professor quase sempre faz um trabalho só.*

Neste segmento, a professora Heloísa inicia comparando o grupo de professores dos períodos da manhã e da tarde⁷⁹ (Ensino Médio e Ensino Fundamental), buscando discutir as relações entre grupos diferentes de professores.

O excerto selecionado é do G1, formado por duas professoras que ministram aulas apenas para o Ensino Fundamental e mais a professora Paula que ministra aulas para Médio e Fundamental, e fazem o ATPC no período da manhã. Isso explica a nomeação dos professores do ATPC da tarde de “grupo da tarde”. Heloísa também

⁷⁹ O “grupo da tarde” é aquele que faz ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógica Coletiva) no período da tarde, logo suas aulas ocorrem no período da manhã com os alunos do Ensino Médio

Parte III

Resultados das análises

caracteriza o grupo (da tarde) por meio do processo relacional (ser) “ele **é** mais coeso” e do processo relacional atributivo possessivo (ter) “ele **tem** uma sinergia maior”, caracterizando-o como um grupo possuidor de uma “sinergia” maior. Isso é importante porque pode ser um fator que separa, ao invés de unir o coletivo. Novamente o grupo de professores é caracterizado, é agrupado em função da turma, do nível (básico ou médio) de ensino dos alunos, do período do ATPC, ampliando os aspectos heterogêneos da profissão.

A professora Heloísa continua destacando os momentos, as circunstâncias de interação, de trocas entre os professores: no ATPC, na chegada à escola e na saída. A professora recorre ao participante “gente” reforçando o coletivo, o grupo. E o processo utilizado para representar a ação do coletivo nesses momentos é: “trocar”. O significado atribuído ao processo “trocar” é de verbalização, de interação verbal, de falar, inclusive a professora utiliza citações para representar as ações do grupo. O adjetivo “pouquinho” funciona como um recurso para qualificar o momento de interação. O que fica implícito que, apesar de pouco, a interação existe entre os professores.

Em seguida, a professora defende sua tese: “*Em relação à instituição, é... **eu acho que o professor quase sempre faz um trabalho só***”.

<i>Em relação à instituição</i>	eu	acho	<i>que o professor quase sempre faz um trabalho só.</i>
Circunstância de lugar.	Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno em oração (oração macrofenomenal)

Segundo Halliday e Matthiessen (2004, p.198) o fenômeno pode ser projetado numa outra oração com suas características próprias (processos, participantes e circunstâncias), conforme detalhado a seguir:

<i>O professor</i>	<i>quase sempre</i>	<i>faz</i>	<i>um trabalho</i>	<i>só.</i>
Ator	Circunstância de tempo.	Processo material	Meta	Circunstância de modo.

O participante do enunciado acima é o professor (o ator), um professor genérico, ou seja, pode ser qualquer e todo professor, atribuindo àqueles que exercem a profissão a ação de “fazer um trabalho só”. Outro participante é “um trabalho”, considerado como a meta, pois é afetado pela ação do professor dada às circunstâncias (só e quase sempre). Com isso, Heloísa aponta para as circunstâncias de fazer, de realizar o ofício.

A situação desafiante revela que (quase sempre) o professor tem que recorrer a estratégias individuais, o que enfraquece o coletivo, de acordo com o que já discutimos nesta tese.

7.4.2 O processo material “Conseguir”

Nesta subseção, o objetivo é discutir o processo “conseguir” (75 ocorrências). Apesar da pouca frequência do processo, ocorre o interesse por ser um operador modal indicando a representação de uma possível capacidade ou incapacidade na realização de algo. Alertando-nos para as realizações, mas também para os impedimentos.

A complexidade desse processo leva a uma dificuldade de classificá-lo. Inicialmente, o consideramos como um processo mental, até mesmo pelo seu alto valor modalizador. Entretanto, em orações, como, “Você consegue esta união” (G1_78º), evidencia-se a natureza de uma ação concreta (consegue) realizada para atingir uma meta (a união) e desenvolvida por um ator (você). É preciso, contudo, entender o nível de complexidade desse processo, que não deixa clara a ação empregada. Trata-se de um processo como “trabalhar” que pode significar ações diferenciadas (ensinar, ler, cozer etc.). Questão que deve ser mais bem discutida em outra oportunidade para mais esclarecimentos sobre o funcionamento do processo “conseguir”. No momento, procuraremos, por meio da análise dos dados, compreender as ações que os professores representaram como algo possível (conseguir) ou não (não conseguir) de realizar em suas atividades de trabalho.

Nos turnos da pesquisadora, ocorreram as seguintes variações: “conseguir” (09 ocorrências); “consegue” (07); “conseguido” (01); “conseguiram” (01). Conforme alguns exemplos:

Parte III

Resultados das análises

Variação “conseguir”

G1_51° e 53° PESQ: É importante **você conseguir equilibrar...** o trabalho individual e em grupo, né?

G2_152° PESQ: Então, **you** discutiu a questão da atenção com os alunos. **Como conseguir atenção dos alunos?**

Variação “consegue”

G2_247° PESQ: Você diz “e:: e eles sabem que quando eu falo Deu”. E como é isso? **Você consegue** assim, tentar me dizer, como que é estabelecido esses códigos?

G1_210° PESQ: **Aí, você não consegue.** Fica um mês. Fica quinze dias. **Você não consegue constituir...** **211° H:** Essa união.

Conforme os exemplos, a pesquisadora recorre ao processo “conseguir” e “consegue” com o participante, ator principal “você”. Esse participante refere-se ao professor integrante do grupo. O processo mental “conseguir” é, então, um recurso para melhor compreender temas tratados pelos professores, como: estabelecer códigos entre alunos e professores em favor da atividade (estratégia); formar uma união entre os professores; prender a atenção dos alunos; e equilibrar a atividade dos alunos individual e em grupo. Em outros termos, a pesquisadora recorre ao processo para retomar temas tratados pelos professores, bem como para confirmá-los ou para esclarecê-los.

Quanto aos **turnos dos professores**, destacamos:

Processo	Exemplos:
Consegue (24)	G1_78° C: (...) depende muito do lugar onde você está. Você consegue esta união, entre efetivo e contratado. G2_257° A: Quem tem tempo de casa consegue .
Conseguir (4)	G1_182° H: Nós somos cobrados de:: trazer aulas diferenciadas, toda a parte de organização [montar vídeo, datashow não há quem faça] colabora para você não conseguir fazer o trabalho. Assim, você acaba desistindo daquele trabalho.
Conseguir (11)	G2_489° A: A sala foi maravilhosa. Eu conseguir até falar sobre o namoro do:: do menino com a Tarsilla. Eu conseguir até falar. Tem alguma coisa estranha no terceiro A. Antes eu não conseguia discursar.
Consigo (9)	G1_402° P: Meu Deus, eu não consigo falar. G2_186° A: E no terceiro A, por conta da Denise, por conta do Luan, eu não consigo lecionar .
Conseguir (1)	G1_227° C: A Iara conseguiu uma mudança por persistência também.
Conseguia (5)	G1_65° C: É interessante essa questão da união do grupo, porque a gente, às vezes só consegue chegar nessa etapa devido a essa união. Senão, a gente não conseguia .
Conseguimos (4)	G1_144° P: E aqui, nós conseguimos ter este espaço, um momento, dele [aluno] mostrar alguma coisa: “Olha a minha foto quando eu era bebê”, eles vêm mostrar algumas coisas. Assim que você começa essa relação.
Conseguindo (3)	G2_265° A: Olha, o Saresp. E foi muito difícil. Eu falei assim: “Então, vamos lá”. “Alguma coisa você não estar conseguindo me dizer”.

Parte III

Resultados das análises

Conseguem (2)	G1_122° H: Até a gente tem que entrar (na sala) para ajudar. Porque [o professor] não conseguem ter essa ordem na sala.
Consiga (2)	G1_247° C: É muito mais difícil. O trabalho é mais árduo. Este retorno pode ser que eu nem consiga . Eu montei minha estratégia é assim que eu sigo. É meu ritmo.

Quadro 30: Exemplos de uso do processo “conseguir”

Por meio das concordâncias, identificamos:

- ✓ *Conseguiu:* dar aula; mudança; organizar a turma;
- ✓ *Conseguimos:* interagir com aluno; trabalho em sintonia; brincar;
- ✓ *Conseguia:* domínio da turma.
- ✓ *Conseguir:* falar; estudar; equilibrar.
- ✓ *Consegui:* trabalhar; interagir; entender; descobrir; falar.
- ✓ *Consegue:* sensibilizar; a união; conversar; chegar à união.

- ✓ *Não conseguir:* dar aula; ter atenção dos alunos; fazer o trabalho.
- ✓ *Não consegui:* ouvir, não gritar; trabalhar em grupo.
- ✓ *Não consegue:* ver resultados; ver teoria em sala; se enxergar; mostrar seu trabalho; fechar a porta; fazer sua aula; fazer combinados; dar continuidade ao trabalho; cumprir dentro do tempo; constituir vínculos; organizar a turma; trocar práticas;
- ✓ *Não consigo:* falar; lecionar; unir-me; ver outra forma de agir.
- ✓ *Não conseguia:* ter autocontrole; chegar numa etapa; discursar.

Nos tópicos acima, identificamos situações possíveis ou não de serem realizadas nas representações configuradas nos dados. Nos exemplos, fica evidenciado, por meio da locução verbal “conseguir + falar/unir etc.”, a natureza do processo “conseguir” como um operador modal apreciativo das ações postas em cena. Ora se consegue falar, ora não, ora consegue dar aula, se unir, mas ora não; reafirmando os aspectos circunstâncias do trabalho docente.

O trabalho do professor é, então, marcado por uma rede complexa, em que a concretização, a realização do trabalho não depende apenas do profissional, mas também de outros fatores e de outras pessoas que contribuem ou não para isso, como já defendemos nesta tese. Conscientes da complexa implicação do outro e das condições de trabalho na atividade do professor e, com muito respeito, discutimos a seguir uma situação que desafia ou desafiava a professora Carolina de Ciências. Essa situação é importante porque, por meio dela, procuramos melhor compreender a representação dos

Parte III

Resultados das análises

limites, dos impedimentos vividos pela professora. Conforme segue com a variação “eu não consigo”.

a) A variação “não consigo” em situação desafiante

A variação “eu não consigo” foi selecionada dada a sua representação quanto aos desafios representados pelos professores. A situação que escolhemos deu-se devido ao expressivo número de ocorrência da variação no trecho e pela profundidade como o tema é abordado. Trata-se de uma estratégia, mal avaliada pela professora que a utiliza. Logo, compreender o que o professor faz e não quer fazer e os efeitos disso são importantes.

Grupo I

323° C: *Então, foram algumas falas (instruções dadas) aqui que eu coloquei... É:: a questão de colocar à força o aluno para dentro da sala. Eu não gosto, eu odeio fazer isso. Mas para o caso específico desta sala que eu coloquei, eu fiz. Eu queria assim... É... na minha visão, eu queria que existisse outra forma, e que alguém me passasse uma visão de outra forma diferente. Como é que eu devo agir? O que será que dá para fazer?*

324° H: *Mas, oh, pelo menos da forma que eu percebo, agora, nesta sala, você já não está precisando fazer desta forma.*

325° C: *Não. Da forma que eu estava, não. Melhorou. Ainda não está 100%, né?*

326° H: *Então, mas assim, este trabalho seu e dos outros (professores), junto com o Iago (professor de matemática), tudo foi assim: foi se consolidando... Agora, eles (alunos) estão com outra disciplina. Não é uma Brastemp, mas...*

(...)

363° C: *A minha preocupação é se de repente, se de repente, se existiria, mas como nós comentamos aqui, é o trabalho de cada sala, é o ritmo de cada sala. É uma sala que **eu não consegui ver** ainda uma forma de não gritar.*

364° PESQ: *Você tentou?*

365° C: *Tentei. Mas **não existe uma forma**, porque... Eu não sei se de repente pelo fato de você gritar, eles gritam mais alto que você, mas não te confrontando, mas entre eles. O falatório, né? As conversas. Então, assim, **eu não consigo ver**, não sei se de repente eu fiquei só com aquela visão, só naquilo. **Eu não consigo ver** outra forma. Então, assim, eu, logicamente eu percebi que com os meus colegas com a mesma classe, é assim.*

(...)

377° C: *E outro ponto que eu levantei aqui, é que é uma sala que **eu não consigo falar**, normalmente. É uma sala que eu tenho que falar individualmente. (...) Então, você fica falando, levantando os assuntos e, assim, uma sala que **você não consegue fazer** sua... (aula), dói. Dói lá no fundo. Você não tem noção, dói muito.*

A situação inicia com a ação da professora Carolina, que ao reler suas instruções se diz incomodada com a instrução dada por ela de gritar com alunos para colocá-los para dentro da sala, organizar a sala.

Carolina utiliza a expressão “à força”, circunstância de modo, com o processo “colocar” que é material transformativo, entretanto por meio da voz, do som, da linguagem (nomes de alunos).

Fica evidente o conflito da professora com sua atividade; quando ela utiliza de processos mentais emotivos (não amar, detestar) para descrever seus sentimentos em relação ao que realiza. Portanto, há uma avaliação subjetiva e negativa das ações realizadas. Carolina sente-se afetada por sua ação, por aquilo que realiza (atividade realizada), mas que não gostaria de realizar (atividade real). Há um conflito direto entre essas duas dimensões da atividade: o realizado e o real. Vale lembrar que o real é tudo que realizamos, mas também o que deixamos de realizar, o impedido, o desejado, o idealizado, etc.

A professora expressa seu desejo (queria – processo mental emotivo) de que houvesse outra maneira de agir: *eu queria que existisse outra forma, e que alguém me passasse uma visão de outra forma diferente. Como é que eu devo agir? O que será que dá para fazer?* Esse desejo da professora é reforçado quando ela pede ajuda: *Como é que eu devo agir? O que será que dá para fazer?* (343º C) O processo “dever”, como auxiliar, exerce o valor modal deôntico, normativo. Logo, a professora procura por outra maneira, ainda que prescritiva de agir. Segundo Clot (2010), a prescrição serve como um recurso norteador para os novatos. A professora Carolina é contratada e a mais nova na profissão.

A professora de História reage ao pedido de Carolina, dizendo que percebe (processo mental perceptivo) de que o trabalho da colega sofreu mudanças, (324º. H). A professora de Ciências utiliza o termo “melhorou” (processo material transformativo de qualidade) para reavaliar suas ações, a avaliação é positiva.

As razões, relativas à mudança na forma como a professora de ciências atua, dão-se em função de um trabalho coletivo: *Então, mas assim, este trabalho seu e dos outros junto com o Tiago (aluno) é... tudo foi assim, foi se consolidando... Agora, eles((dos alunos)) estão com uma outra disciplina. Não é uma Brastemp, mas... (346º H).*

Como recurso de avaliação, a professora de História utiliza uma metáfora (Não é uma Brastemp) para expressar o quanto a ação realizada foi melhorada, foi transformada, mais ainda tem seus desafios a vencer. O papel do coletivo é evidenciado e apresentado como um recurso, um instrumento (RABARDEL, 1995a) em prol do desenvolvimento da atividade, do trabalho.

A procura por outra forma de agir dá-se graças ao desconforto da professora ao modo como age: Gritar. O grito é utilizado como um recurso, uma estratégia, entretanto mal avaliada, que a professora deseja abandonar: *É uma sala que **eu não consigo ver** ainda uma forma de não gritar.*

A professora Carolina recorre ao processo mental perceptivo (ver) para expressar seu conflito interior. O processo “ver” forma uma locução verbal com o processo e operador modal “conseguir” no negativo com o advérbio de modo “não”. Logo, o “ver” não é possível, não é uma capacidade da professora. Essa falta de percepção de outras possibilidades sobre como agir é reforçada pelo enunciado seguinte: *Tentei, mas **não existe uma forma...** **Eu não consigo ver** outra forma.*

O processo material “tentar”, que tem o valor modal pragmático, indica a tentativa prática da professora Carolina (em fazer diferente). Contudo, a professora também recorre à conjunção “mas” apontando para uma ideia adversa, bem como reforçando o falta de existência de outra forma de agir. Assim, a professora, como, experienciadora do processo mental perceptivo “ver”, indica com o auxiliar “conseguir” e com o advérbio de negação, a falta de percepção dela: *Eu não consigo ver.*

É interessante observar que o processo “conseguir” atua como auxiliar e modaliza de modo a melhor compreendermos os limites, as capacidades da professora, dada às circunstâncias. No caso, a professora “não consegue ver”, ou seja, sua capacidade pessoal, subjetiva está limitada no que consiste a perceber (processo ver) recursos para seu desafio. Esse impedimento, essa situação de esvaziamento das possibilidades, de imputação do agir a conduz a um estado de sofrimento, ao mencionar a dor, o quanto é profundo e intenso o sofrimento de não poder realizar seu trabalho: *Dói lá no fundo. Você não tem noção, dói muito (377°C).*

Enfim, esse conflito entre a atividade real e a atividade realizada causa dor, sofrimento que pode levá-la a doenças, a desinteresse pelo trabalho, a desmotivação pelo trabalho, conduzindo-a para o isolamento, ao afeto passivo nas palavras de Clot (2010).

Parte III

Resultados das análises

Considerando os objetivos desta tese, avaliamos que as situações desafiantes analisadas contribuíram para que pudéssemos levantar nossas hipóteses interpretativas em relação aos desafios e estratégias, bem como ao papel do coletivo. Entretanto, para uma melhor interpretação dos resultados levantados nesta tese, passaremos para o próximo capítulo com nossas considerações.

CAPÍTULO VIII

O papel do coletivo nos resultados de análise

Neste capítulo, o objetivo é apresentar uma síntese dos resultados obtidos durante as análises macro e micro e estabelecer uma relação com os estudos oriundos da Clínica da Atividade e da Ergonomia Francófona. Ressaltamos que durante a análise essas relações foram estabelecidas, entretanto nesse momento de síntese é importante retomar e melhor correlacionar.

Os resultados da análise macro apontam para alguns fatores. Em relação ao contexto sócio-histórico, as manifestações e as exigências de políticas-públicas em prol da educação, de melhores condições de trabalho para a profissão, alertam para os possíveis desafios do professor: carga horária alta, má remuneração, desvalorização do trabalho. Particularmente, a questão sobre a organização formal da profissão em categorias (efetivo, contratado e eventual) marca diferentes status entre os professores. Os reflexos desse status são representados na situação desafiante que se refere ao modo como as turmas são formadas e distribuídas na escola, destacando as relações de poder na profissão.

Conforme dados estatísticos quase 50% dos professores na rede pública do estado são contratados. Os resultados do contexto mais próximo apontam para uma porcentagem maior de contratados, dos oito professores (G1 e G2), seis são contratados, ou seja, 75%, como também o número de professores efetivos e contratados da escola investigada (22 efetivos para 60 contratados). Esse aspecto traz efeitos negativos para o fortalecimento do coletivo, pois, segundo a professora Paula (efetiva com 15 anos de carreira), há a dificuldade de união, de trocas de conhecimentos mútuos em prol da estratégia “o combinado” que necessita da assiduidade dos professores.

A progressão temática revelou as estratégias e os desafios utilizados no curso da atividade dos professores, conforme representados nos textos. O discurso interativo sustentou a livre inserção de temas, com trocas de turnos de modo a favorecer a participação mais proporcional entre os participantes do grupo.

Parte III

Resultados das análises

Na análise micro, encontramos uma variedade de situações desafiantes que reforça o caráter complexo e multidimensional do trabalho docente (SAUJAT, 2004). Para melhor sintetizar os resultados das discussões, apresentamos os principais processos, participantes e circunstâncias, bem como as avaliações e as sequências textuais configuradas nos textos. Feito isso, buscamos correlacionar os resultados com os referenciais das ciências do trabalho, particularmente, com as características de vitalidade do coletivo de trabalho (COROLY, 2010).

Os processos apontam para uma variedade de ações postas em cena: estudar, funcionar, ressaltar, dar aula, montar estratégia, saber, chegar, ter, ser, sentir, combinar, fazer, corrigir, assustar, pegar turma, deixar, perguntar, conversar, explicar, ajudar, preocupar-se, largar turma, procurar métodos, agregar, conseguir, dar, sentar, relatar, entre tantos. Apesar das variedades de ações postas em cena, o processo verbal, além das variações “dizer” e “falar”, é muito expressivo. O que se constata é que a atividade de linguagem é estrutural e um recurso para o planejamento, para a realização, para a reflexão, para a adaptação, para a interação, enfim, para o desenvolvimento e transformação da atividade do professor. A linguagem é tão importante que quando ela falta ou há má comunicação, os professores ficam desorientados.

Quanto aos participantes, os professores são os principais, seguidos pelos alunos, o que acentua a relação aluno e professor como fator central na representação do trabalho docente. Essa relação quando bem avaliada é mais um recurso na atividade do professor. O professor genérico e o coletivo têm uma expressão menor, mas relevante. O uso do professor genérico é mais acentuado que do coletivo, isso se justifica, pois as ações postas em cenas são de um indivíduo, de um professor qualquer. Em outros termos, as ações discutidas remetem mais a um trabalho individual (estilo) que ao coletivo.

Em relação às vozes, o discurso direto é recorrente nos dados, apontando vozes oriundas da instituição, dos teóricos, do estado, dos alunos, dos professores genéricos, do grupo de professores da escola, dos pais e dos interlocutores do grupo. Essa recorrência de citações nos permite inferir o papel da linguagem na atividade do professor, bem como a influência dessas vozes na atividade do professor. As vozes prescritivas (da instituição, gestão, Estado, teóricos) revelam o conflito e a falta de consenso, seja na elaboração das regras, seja na aplicação das mesmas, intensificando a

Parte III

Resultados das análises

falta de regras comuns, de uma gestão mais coletiva que individual (CAROLY, 2010). A voz do professor genérico, que remete a voz do *métier*, é utilizada como recurso argumentativo em prol da validação das diferentes estratégias, ou da confirmação de um sofrimento, de um desafio. A voz do grupo de professores da escola é mais restrita, de menor frequência o que aponta para certa restrição nas trocas entre os profissionais.

Quanto à modalização, o tom, o posicionamento prescritivo (normativo) é forte, seja como autoprescrição, seja como imposição da hierarquia. A autoprescrição é constante para justificar e reforçar a obrigatoriedade no uso de determinada estratégia em relação às condições (desafios) da atividade de trabalho, já a imposição da regra (prescrição) é revelada como incoerente às condições de trabalho que se tem. Isso revela a importância de incluir os profissionais na elaboração das regras, pois é por meio desse envolvimento que as regras atuam de forma mais aplicável às condições de trabalho.

A lógica enunciativa (sequências textuais) dá-se por meio de seguimentos argumentativos ou narrativos, em que sempre há uma tese a defender ou um exemplo a dar, uma questão ética, moral, comportamental a discutir. Isso mostra que o professor está numa rede discursiva de temas polêmicos e em um espaço onde os valores são circulados e apreendidos. Por exemplo, na questão do uso da lousa, a professora conhecedora da má avaliação do Estado sobre o uso da lousa (tema polêmico), busca destacar fatos que justifiquem e alertem para a crueldade do trabalho, em que o professor desprovido de quaisquer outros recursos, ainda é criticado por utilizar o “único” e possível para o momento, segundo a professora.

Para melhor retomar as situações desafiantes, recorreremos a um título que faça referência ao tema principal (desafio/estratégia) abordado nelas, conforme segue:

- 1 Metodologia de ensino: o trabalho em grupo com alunos;
- 2 A estratégia pessoal/individual: uma carta na manga;
- 3 A estratégia “sentir a sala”;
- 4 A estratégia coletiva: “o combinado”;
- 5 O uso da lousa como recurso;
- 6 A importância da recepção dos contratados;
- 7 Como as turmas são formadas e distribuídas: estigmas de alunos e professores;
- 8 Regras institucionais incoerentes: dois pesos, duas medidas;

Parte III

Resultados das análises

- 9 O papel do inspetor na montagem de equipamentos: a aula diferenciada é possível?;
- 10 A importância da relação aluno professor;
- 11 Se reconhecer-se no que faz;
- 12 Problemas familiares de alunos: a solidão do aluno e a intervenção do professor;
- 13 Professores perdidos pela falta ou má comunicação;
- 14 A solidão da profissão: o enfraquecimento do coletivo;
- 15 A sem modos de agir: a estratégia falida, mas única.

Para melhor compreender as situações, estratégias e desafios postos em cena e as razões, as intencionalidades e os recursos para o agir, bem como a relação das situações desafiantes com os elementos da atividade docente (MACHADO, 2010) é importante retomar esses aspectos passíveis de interpretação.

Os elementos da atividade referem-se ao triângulo das relações entre o profissional e o objeto/sala de aula (organização do meio), entre o profissional e outrem (pais, alunos, gestores etc.) e entre o profissional e sua própria atividade (as condições de trabalho, status). Sendo que essas relações podem ser mediadas ou não por diferentes instrumentos simbólicos (textos, prescrições etc.) ou materiais (giz, computador etc.). Esses recursos, enquanto instrumentos da atividade, podem ser de ordem externa (computador) ou de ordem interna (afeição, percepções). A mesma coisa ocorre com as razões para agir: o professor pode ter razões externas (PCN's; regras institucionais) ou internas, os motivos pessoais. Por fim, os efeitos que se pretende produzir por meio do agir podem ser coletivos (finalidades) ou individuais (intenções).

As três relações na atividade de trabalho são possíveis porque, conforme Clot (2006; 2010), ela é triplamente dirigida: (i) ao objeto; (ii) ao outrem e (iii) ao profissional. O objeto consiste na organização do meio, no gerenciamento do ambiente em prol da atividade, isto é, para o professor, ter uma classe que funcione (SAUJAT, 2004). Segundo Amigues (2004), o objeto da atividade do professor é a organização da sala em favor do processo de ensino e aprendizagem, apesar de não se restringir aos limites dela (AMIGUES & LATAILLADE, 2007). É interessante observar que a maioria das estratégias apresentadas nos textos são em prol dessa classe/turma que funcione, conforme segue.

O OBJETO (Organização do meio)		
Situação desafiante	Estratégias	Desafios
Metodologia de ensino: o trabalho em grupo com alunos	Deixar alunos escolherem seu grupo.	Conflitos entre alunos.
A estratégia pessoal/individual: uma carta na manga	Usar quando não tiver apoio.	Indisciplina de alunos.
A estratégia “sentir a sala”	Sentir o comportamento dos alunos	Indisciplina de alunos.
A estratégia coletiva: “o combinado”	Combinar com os colegas como agir com dada turma.	Indisciplina de alunos.
O uso da lousa como recurso	Escrever tudo na lousa para apreender a atenção dos alunos.	Indisciplina de alunos.
O papel do inspetor na montagem de equipamentos: a aula diferenciada é possível?	Evitar o uso ou pensar em recursos mais fáceis de montar/usar.	Não perder tanto tempo na montagem.
A sem modos de agir: a estratégia falida, mas única.	O gritar que funciona como recurso, mas traz sofrimento.	Indisciplina de alunos.

Quadro 31: Síntese das situações desafiantes

Como se constata, das quinze situações analisadas, sete fazem referência direta à dificuldade do professor em organizar seu meio de trabalho. Ter uma sala de aula que funcione, depende não só do comportamento e da organização do mesmo, mas também dos alunos. Como exemplificado na análise, a turma, que representa o coletivo de alunos, exerce uma grande e forte influência nessa organização.

As estratégias com o objetivo de organizar o meio são todas individuais, salvo a estratégia do combinado. Ao buscar levantar as razões para a elaboração dessas estratégias, todas têm motivos e intenções particulares de cada professor. Os recursos não são diferentes, sempre de ordem interna: a capacidade individual de cada um. O escrever na lousa; o sentir a sala são sempre elaboradas pelo professor, segundo as motivações e intenções. Apenas a estratégia do “combinado” entre os professores é que marca uma finalidade coletiva. Na questão do uso de equipamentos para desenvolver uma aula diferenciada (cobrança externa), é interessante constatar que os equipamentos, recursos externos, dependem do recurso interno dos professores: a capacidade de montar, mas que poderia ser dos inspetores.

O estudo das situações desafiantes aponta como o professor sozinho precisa gerenciar um ambiente constituído por um grupo, um coletivo que nem sempre tem o

Parte III

Resultados das análises

mesmo objetivo que ele. Isso se torna muito significativo se pensarmos que existem outros desafios, a saber: a maneira como as turmas estão sendo formadas, distribuídas e, em especial, o papel e o envolvimento do coletivo no gerenciamento e na organização da classe. Como identificado pela estratégia do “combinado” entre professores de uma mesma turma, a força de atuação do professor é muito maior quando suas ações são validadas, reforçadas pelo coletivo. Isso ocorre porque a relação não é mais do professor isolado com o coletivo de alunos. Não, é de coletivo para coletivo, aumentando assim a capacidade do poder de agir do professor.

As relações com outrem na atividade de trabalho do professor destacam diferentes participantes como apontados acima. As situações desafiantes assinalam para estratégias e desafios relativos, particularmente, ao par professor e aluno. A “boa” relação com aluno é configurada como uma estratégia em prol da atividade, seja na organização do meio, seja no desenvolvimento de outras práticas. Ela é tão importante que os professores atuam de forma conjunta para saber dos problemas vividos pelos alunos e que podem estar atrapalhando o bom andamento de sua aprendizagem, conforme a situação desafiante, “problemas familiares dos alunos”. É evidente que a relação professor-aluno ocorre por meio de intenções e motivos individuais. O recurso é, então, interno. É a capacidade de “conquistar o aluno”. Agora, como? Não fica claro.

Na situação desafiante de “recepção do novato/contratado”, a relação com os professores efetivos e suas orientações são importantes para que o novato compreenda os desafios e as possíveis estratégias disponíveis (os conhecimentos compartilhados entre o grupo). É o momento de reconhecimento da atividade dentro daquele novo contexto. Segundo a professora Heloisa: “*em relação à instituição, o professor faz um trabalho solitário*”. Em outros termos, as trocas ocorrem de modo esporádico, cada um a sua maneira, conforme as razões e os objetivos que se tem. Isso provoca, pouco a pouco, o esvaziando das relações internas (dentro da escola com professores, gestão e funcionários) e externas (pais, comunidade).

Esses aspectos relacionados às características de vitalidade do coletivo (COROLY, 2010) reforçam o desenvolvimento das capacidades de cada um; entretanto falta equilíbrio nos esforços individuais, e assinalam a falta de apoio ou de assistência aos membros do grupo. Pode-se dizer que o excessivo uso de estratégias individuais, a

Parte III

Resultados das análises

solidão profissional ou, nas palavras de Clot (2010), a falta de recursos interpessoais contribui para o enfraquecimento do coletivo, ou o desvitaliza.

Segundo Caroly (2010), a reunião de esforços dá-se com a convergência de objetivos, de interesses, promovendo ações conjuntas, que alimenta o coletivo de trabalho com a construção de um gênero profissional entre as trocas dos estilos individuais e coletivos. Esses aspectos (convergências de objetivos e interesses) nos remetem às condições de desenvolvimento de práticas coletivas configurados nos dados, particularmente, àqueles sobre como melhor organizar uma turma/classe. Em outros termos, os professores que reúnem esforços, o fazem devido ao objetivo e interesse comum sobre uma mesma turma, são professores que dão aula para uma mesma turma e sofrem com os mesmos desafios. Isso nos obriga a refletir sobre os aspectos que caracterizam o coletivo do professor. Fazer parte de um coletivo é integrar o grupo de professores que dão aula para a mesma turma? É integrar o grupo de professores de uma ou duas escolas do mesmo município? É ser professor da mesma disciplina (os professores de matemática, por exemplo)? É ser professor do estado, do município, do instituto federal, da universidade pública, privada? É fazer parte da idealização e/ou do desenvolvimento de um projeto? É ser professor do Ensino Básico I ou II ou do Ensino Médio? Enfim, a suposta ideia de homogeneidade do coletivo de professores deve ser abandonada. Dada a complexidade do trabalho docente, é preciso ter cuidado ao determinar que o coletivo do professor trata-se daquele oriundo da disciplina, existem outros objetivos, interesses, aspectos que estão implicados na atividade dos professores que devem ser pensados, estudados e assumidos em prol do desenvolvimento de esforços conjuntos.

Lembramos que a heterogeneidade no campo da educação é muito estudada quanto ao grupo de alunos, sobre como os alunos têm características socioculturais distintas. Segundo (SILVA, 2012), com o grupo de professores não é diferente, ele é constituído por pessoas de classe sociais, com formação e experiências diferentes, além das características relativas à escola, à turma, à disciplina, ao tempo de serviço, etc.

Em relação a esse coletivo tão heterogêneo, as situações do “combinado” e da recepção do novato/contratado são exemplos de características de vitalidade do coletivo (COROLY, 2010), como: a capacidade do grupo se ajustar às dificuldades; a gestão coletiva no lugar da individual; o apoio e assistência a um membro do grupo; a

Parte III

Resultados das análises

confiança mútua; o acolhimento do novato; o equilíbrio dos esforços individuais; o compartilhar de ações significativas no trato de conflitos e a reorganização do trabalho. Em outros termos, nas duas situações (do combinado e da recepção/acolhimento) há a representação da ação conjunta em prol de um melhor desenvolvimento da atividade.

A estratégia “o combinado” (ver: G1-208° P) exerce a função de regular a realização da atividade de trabalho em sala de aula. Por meio da atividade de linguagem “o combinar” (*Nós **combinamos** isso*), os professores concordam em seguir uma prescrição ou autoprescrição sobre como agir com os alunos. O combinado exerce a função reguladora do modo de agir com determinada turma, ela orienta o professor diante dos desafios já previstos pelo grupo (razões para agir). Pode-se dizer que o “combinado” é o exemplo do surgimento de regras (prescrições) por meio de uma gestão coletiva e não individual ou autoritária. É o grupo gerindo, produzindo nossos recursos, como, as autoprescrições. Segundo Clot (2010), as prescrições são recursos fundamentais, instâncias do *métier* importantes para a orientação da atividade.

A confiança é essencial e, para tanto, a assiduidade, o laço fortalecido entre os professores também, o que nos remete a característica de vitalidade do coletivo por meio da confiança mútua no que o outro faz. A estratégia é um exemplo de ação conjunta entre os professores, porém os desafios de trocas frequentes de professores e da falta de assiduidade dos professores não contribuem para o fortalecimento e ampliação da estratégia.

A situação da recepção e acolhimento do contratado se destaca, pois para haver um coletivo fortalecido é preciso, antes, haver uma interação entre os profissionais, um espaço de diálogo em que haja interesses convergentes entre os profissionais. Como se identifica durante a recepção do Prof. Taffarel, no diálogo entre os professores e ele, não há interesses comuns. Exceto com a professora que já trabalhou com a turma durante um ano. Fica implícito que devido à experiência, a professora consegue ajudar o professor Taffarel e os outros professores que dão aula para a mesma turma. O acolhimento da professora é importante para a concretização da atividade e para o melhor desenvolvimento do trabalho. A interação entre os professores ocorre por meio do diálogo e de acordos sobre como agir. Esse acolhimento revela mais um “combinado” entre o grupo de professores que integram uma mesma turma. Novamente, várias das características de vitalidade do coletivo são possíveis de serem interpretadas.

Parte III

Resultados das análises

Em síntese pode-se dizer que o coletivo contribui, intervém na ação do professor Taffarel. É interessante discutir como a professora se torna um aliado na relação dos professores com os alunos de determinada turma. Isso é possível porque ela conquistou os alunos, isto é, conseguiu a confiança deles, mas também porque os professores confiam nela. A professora atua diretamente na aula, na ação de seus colegas, o que implica uma confiança mútua no que fazem. O papel, que o coletivo pode assumir positivo e negativamente na recepção dos professores contratados (novos na instituição), revela-se como essencial para uma gestão mais coletiva que individual. O grupo torna-se mais forte, a ação do professor desenvolve-se e, consequentemente, a formação dos alunos também. O conhecimento dos professores efetivos é, portanto, um grande recurso para o acolhimento do novo professor na instituição, mas quando bem orientado e com objetivos convergentes entre o conhecimento do efetivo e as necessidades do contratado.

Em síntese, as considerações que desenvolvemos neste capítulo conduzem a uma reflexão quanto à implicação dos aspectos discutidos: a heterogeneidade da profissão; o revezamento de professores contratados; a falta de espaço para o diálogo; a solidão profissional; entre outros. Repensar a implicação desses aspectos é uma maneira de (re)avaliar em quais pontos podemos intervir em prol da vitalidade do coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O coletivo, uma realidade

“Ninguém liberta ninguém. As pessoas se libertam em comunhão”.

Paulo Freire

Neste texto, serão apresentadas algumas considerações que visam a concluir esta tese, mas não encerrar a discussão. Confiamos que o tema desta pesquisa merece e carece de mais debates. Orientados pela perspectiva de Clot (2010), defendemos que a última palavra não será dada, pois a discussão, o diálogo deve ser contínuo, dado a sua função fundamental para o desenvolvimento da atividade humana, particularmente, para a transformação e compreensão dos desafios da profissão docente e do papel do coletivo. Sendo assim, objetivamos destacar as contribuições e dificuldades desta pesquisa e os resultados de sua análise quanto aos desafios diários da profissão docente e ao papel do coletivo como instrumento do poder de agir dos professores.

Vale reforçar que esta pesquisa assume uma abordagem transdisciplinar, à medida que alia quadros teórico-metodológicos oriundos das ciências da linguagem e do trabalho. Particularmente, os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008; MACHADO & BRONCKART, 2005; 2009) e da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; 2014). Assim como as contribuições sobre o trabalho da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010; KOSTULSKI et. all. 2011, SCHELLER, 2003) e do grupo ERGAPE (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004). Essa abordagem é importante para a compreensão da relação entre linguagem e trabalho educacional, pois ela enriquece os quadros teórico-metodológicos envolvidos. No nosso caso, acreditamos que as ciências da linguagem enriquecem-se com os estudos filosóficos, psicológicos, sociais, culturais, históricos que abarcam a atividade humana (o trabalho), pois a linguagem enquanto atividade é um fenômeno marcado e constituído por esses aspectos. Em contrapartida, as ciências da linguagem cooperam com os estudos relativos ao trabalho, por meio de um quadro teórico-metodológico de análise e de interpretação da representação dos profissionais sobre a atividade (realizada, prescrita, impedida, almejada etc.) e sobre o papel do coletivo (trabalho coletivo e coletivo de trabalho).

Conclusão

O desafio em recorrer a dois quadros teórico-metodológicos no campo das ciências da linguagem resultou em mais uma contribuição desta pesquisa. Ao aliar duas grandes teorias, a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHISSEN, 2004; 2014) e o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008; GRUPO LAF, 2004), possibilitamos um diálogo entre elas, de modo a enriquecer nossos estudos. O ISD foi fundamental com sua base filosófica e metodológica de análise, bem como a LSF foi crucial na análise mais micro, cooperando com a interpretação das ações postas em cena.

Confiamos que esta pesquisa trouxe contribuições metodológicas e teóricas, mas também enfrentou dificuldades, conflitos que contribuiriam com o seu desenvolvimento. A falta de acesso ao trabalho do professor foi uma das dificuldades. Os professores se preocupavam em serem observados, criticados, avaliados e com os resultados práticos da pesquisa. Compreender isso e procurar estabelecer uma relação de confiança é o papel do pesquisador, pois, segundo Dejours (2014, em curso), a confiança é decisiva para que não sejamos superficiais e demagogos.

A escola é produto de uma rede de relações humanas, em que o discurso, a interação, o afeto, a confiança são recursos para o bem-estar dela e de todos os envolvidos. Podemos dizer que esta pesquisa conseguiu vencer os desafios da desconfiança e de forma implicada, envolvida com os problemas concretos da atividade dos professores, discutiu os desafios diários da profissão, bem como a importância do coletivo no trabalho. Esse processo não só permitiu novas perspectivas sobre a atividade do professor e sobre o papel do coletivo, como também nos alertou sobre as possíveis intervenções diante das condições de trabalho representadas nos dados estudados. A questão da intervenção na escola em prol do coletivo é norte para futuros estudos, mas onde e em quais características do trabalho se centrar, essa pesquisa traz sua contribuição.

Devemos salientar a inovação na utilização do procedimento de instrução ao sócia, pois, conforme já esclarecido, ele é versátil, adaptável às situações e às condições de uso, o que nos permitiu adaptá-lo à realidade da pesquisa. O procedimento contribuiu em dois momentos: quando os professores instruíram sobre como realizar sua atividade; e quando as instruções dadas foram utilizadas como pauta para a discussão em grupo. Esse primeiro momento foi importante, porque os professores, ao instruírem sobre como

Conclusão

fazer seu trabalho, tiveram a oportunidade de repensar sobre suas instruções na interpelação do sócia. Esse conflito inicial, realizado antes de iniciarmos as *discussões em grupo* (textos orais, transcritos e objetos de análise), colaborou para fazer emergir os desafios do que se faz, do que se diz que faz, do que se quer fazer. Esse processo interno esteve presente nas discussões em grupo (segundo momento) e foi reforçado pelo destaque às instruções dadas como pauta da discussão. Logo, o conflito foi estabelecido, primeiro, no interior de cada professor e, segundo, no interior da interação entre os colegas do grupo, no embate de perspectivas, em um processo de enriquecimento metodológico.

Dessa forma, a instrução ao sócia, dada a sua simplicidade de uso e a proteção de face que fornece ao profissional, pode e deve ser mais um recurso nas diferentes formas de discussão sobre a atividade do professor. Se pensarmos nos ATPC's (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) e nas formações continuadas e iniciais com toda a diversidade de temas, de condutas, de objetivos e a desconfiança no contexto escolar, eis um instrumento que pode vir a somar, a possibilitar o enriquecimento desses espaços em prol do desenvolvimento e da transformação da atividade do professor.

Outro aspecto metodológico importante consiste no uso do triângulo da atividade do professor (MACHADO, 2010) como mais um recurso de orientação na discussão em grupo. Trata-se de recorrer aos pontos do esquema triangular (objeto, outrem e profissional) para uma pré-análise dos dados, uma possibilidade de leitura e de perspectiva sobre a atividade docente. Dentre as infinitas temáticas da atividade do professor, o esquema triangular, de arcabouço teórico-metodológico vygotskiano, pode se tornar um recurso na leitura dessa atividade tão enigmática, sem perdas para o desencadeamento de outros temas, já que o triângulo é abrangente, dinâmico e vigente da atividade.

Esse aspecto contribui, por exemplo, em um ATPC que dispõe de pouco tempo e tem a participação de professores de diferentes disciplinas, idades, tempo de carreira e de atuação na instituição, o triângulo da atividade do professor pode contribuir para uma leitura dos desafios abordados. Se os desafios referem-se às condições de organização do meio, às influências do outro na atividade e, ainda, quanto às implicações da natureza da profissão na atividade. Evidente que se trata de mais um subsídio, um olhar sobre os elementos da atividade e não do profissional, evitando tornar a análise pessoal

Conclusão

e, assim, difícil de ser objeto de discussão. Sair da culpa, da acusação, da crítica ou da fuga dela, é um dos primeiros passos para se permitir discutir, tornando a atividade objeto de discussão do grupo, do coletivo, de maneira que a enriqueça num processo de ajuda mútua. É nesse sentido que a análise, a leitura da atividade por meio dos elementos da atividade (objeto, outrem, profissional) pode contribuir.

Os textos (orais, posteriormente, transcritos), produzidos ao longo de cinco encontros de discussão, agregam-se a nosso processo metodológico, atuando como mais um elemento de enriquecimento para os estudos voltados para o trabalho e a linguagem. Os resultados de análise desses textos atestam a riqueza de representações sobre a atividade de trabalho do professor, obrigando-nos a repensar sobre como a atividade torna-se possível diante dos desafios impostos diariamente e sobre como ela pode ser transformada. Além de reforçar a importância do diálogo entre os profissionais em prol de um desenvolvimento que privilegie a troca de conhecimentos mútuos, valorizando o indivíduo e, ao mesmo tempo, fortalecendo o coletivo.

De modo abrangente, por meio dos resultados de análise, identificamos que os aspectos contextuais exercem influência sobre a atividade de trabalho, particularmente, o aspecto formal de organização da classe de professores em categorias (efetivos, contratados, eventuais e outros). Os efetivos são os professores concursados que têm estabilidade no cargo, os contratados são aqueles que realizam um teste (o processo seletivo) anual para ministrar aula. O contratado, então, depende da relação entre sua classificação no processo seletivo e o número de classes disponíveis nas diversas instituições para trabalhar durante o ano. As análises apontaram que mais de 60% dos professores são contratados nas escolas estaduais.

Essa condição, decretada (em 2009, lei 1093) ao longo da história da desvalorização do trabalho docente, tem implicações diretas e negativas na atividade do professor. Em relação à atividade em sala de aula, é evidente que por causa dos contratos anuais, o professor, na maioria das vezes, precisa, ano a ano, trocar de escola, de modo, que os vínculos com o aluno, bem como com a comunidade são prejudicados. Esse aspecto do trabalho torna-se muito penoso, pois falta conhecimento compartilhado dos desafios concretos daquele contexto. Como Clot (2010) defende, o novato, ao entrar em um cenário novo de trabalho, precisa apreender os conhecimentos compartilhados pelo coletivo; entretanto, além de faltar momentos de trocas para isso, o professor

Conclusão

contratado faz isso anualmente, o que deve ser muito desgastante. Isso também pode prejudicar o nível de conhecimentos mútuos que o professor contratado consegue apreender e disponibilizar, levando a enfraquecer o gênero profissional.

Com a categorização, há também benefícios e condições de trabalho diferenciadas para os professores, promovendo diferenças de status entre contratado e efetivo. Essas diferenças acentuam a individualização, fomentando a distância entre os professores, o que a professora Heloísa definiu como segmentação da classe. Em outros termos, é o esvaziamento e o enfraquecimento da interação, do envolvimento com outro, da vitalidade do coletivo (CAROLY, 2010).

As estratégias, muito mais individuais que coletivas, dominaram a discussão no que consiste a vencer os diferentes desafios diários da profissão. A maioria delas, baseadas em motivos e em intenções particulares e executadas graças às capacidades individuais de cada professor, configuraram-se como autoprescritas, como instrumentos imprescindíveis, ainda que não trouxessem os resultados almejados. O grande desafio, o conflito maior, consistiu na organização da sala, da classe. A necessidade de uma classe que funcione (SAUJAT, 2004), leva os professores à exaustão na elaboração de estratégias, mesmo quando eles se referem às estratégias relativas à relação com outrem é, particularmente, em função dessa organização.

Essa acentuada preocupação com a organização proporciona uma deformidade nos polos do triângulo da atividade do professor (objeto, outrem e profissional). Essa deformidade ocorre porque a organização do meio (objeto) está mais evidenciada, restringindo, por exemplo, o envolvimento com os demais sujeitos que estão direta ou indiretamente implicados na atividade e que podem contribuir com ela. Esse aspecto representa e reforça o caráter solitário e defensivo da atividade docente, mas também alerta para a questão de ordem indispensável: antes de recorrer a uma metodologia de ensino, o professor precisa de classe/turma que funcione. Os desafios do professor quanto à organização da turma estão além da sala de aula, é evidente que a maneira como as turmas são formadas ou distribuídas na escola exerce grande influência, bem como a rotatividade de professores contratados que provoca a falta de vínculo tanto em relação ao par professor e aluno, quanto ao par professor e coletivo.

A solidão, então, favorece o embate direto entre as instâncias pessoais e impessoais (as regras, prescrições). Esse embate se revela nas representações de tom

Conclusão

normativo e pessoal sobre a atividade de trabalho, o professor de posse de sua experiência e necessidades cria instrumentos para vencer os desafios diários com pouca oportunidade de dividir os esforços com o coletivo, conforme as situações desafiantes apontaram.

As situações desafiantes estudadas revelam diversos processos (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004) que configuram e acentuam a complexidade da atividade do professor nos textos. As ações variam, mas a ação de linguagem é o grande recurso no trabalho do professor, seja na elaboração de estratégias para a solução de desafios, seja nas trocas com os diferentes participantes (alunos, pais, gestores, estado, teóricos etc.). O par professor e aluno como participantes principais sublinha a representação do trabalho docente como àquele que se destina ao alunado, subdimensionando outros aspectos e instâncias da atividade.

O tom discursivo é destacado pela retomada de argumentos na defesa de pontos de vista e também pela narrativa que expõe um caráter moral e ético da atividade. Em outros termos, as representações da atividade do professor, conforme os dados, ou são defendidas por meio de argumentos ou justificadas moralmente, o que pode nos levar a pensar sobre os discursos que estão presentes no trabalho do professor. São discursos que subestimam os professores? Que os criticam? Amigues (2004) defende que o trabalho do professor, normalmente, é criticado até por aqueles que não exercem a atividade. Esse aspecto permite também repensar sobre as condições implicadas na atividade do professor que o desafiam, seja no embate de ideias, seja no de condutas.

Em nosso estudo, identificamos o papel do coletivo no que se refere a vencer os desafios diários da profissão e, para tanto, focamos também nas características de vitalidade do coletivo (CAROLY, 2010). A análise das situações desafiantes nos permitiu aprofundar esses aspectos. Quanto às múltiplas características de vitalidade detectamos: a capacidade do grupo se ajustar às dificuldades; a gestão coletiva no lugar da individual; o apoio e assistência a um membro do grupo; a confiança mútua; o acolhimento do novato; o equilíbrio dos esforços individuais; o compartilhamento de ações significativas no trato de conflitos; e a reorganização do trabalho. Entre as treze características defendidas por Caroly (2010), oito foram representadas nos textos que discutiam duas situações desafiantes particulares: a *estratégia do combinado* e a *recepção e acolhimento do contratado*. As análises dessas situações detalharam como o

Conclusão

coletivo interage em prol de um objetivo e interesse comum. Em síntese, nesses casos, os professores que ministram aula para uma mesma turma se unem para vencer os desafios da indisciplina da mesma. É interessante observar que na situação de acolhimento do professor contratado, ele pede ajuda também para a gestão de uma turma indisciplinada. Nos dois casos, as capacidades e experiências, ainda que individuais, unicamente de um professor, serviram como instrumento na atividade do outro, do colega, num desdobramento do poder de agir cada um e de todos.

Acreditamos que o uso das características de vitalidade do coletivo é mais uma contribuição desta tese, pois ao distinguirmos os aspectos vitais, enxergamos também aqueles que desvitalizam, restringem, impedem, que bloqueiam a atividade conjunta. Ao analisar as situações desafiantes, identificamos aspectos que não contribuem para a vitalidade do coletivo, a saber: a rotatividade de professores devido aos contratos e licenças; o status diferenciado entre os professores; a incompatibilidade de objetivos e interesses comuns; a solidão profissional; a imposição de normas; a falta de confiança; a falta de vínculo; o acúmulo de atividades; a maneira como as turmas são formadas e distribuídas na escola; a falta de instrumentos técnicos e psicológicos; a dificuldade de tempo e de espaço para o diálogo; a heterogeneidade da profissão.

O conceito de heterogeneidade da profissão contribuiu muito para entendermos a complexidade do trabalho docente. A classe não é homogênea, ao contrário, os profissionais têm tempo de serviço distinto, idades distintas, níveis de formação diferentes, pertencem a classes sociais distintas, têm condições de trabalho particulares, etc. Além dessas características, os professores ainda são de disciplinas diferentes, ministram aulas em uma, duas ou mais turmas em escolas distintas, que são integradas a comunidades diversas, etc. Enfim, o que procuramos reforçar aqui é como essas características do trabalho docente trazem implicações diretas na configuração de seu coletivo, tornando-o tão complexo e enigmático, e acentuando a disparidade da classe, o que pode prejudicar a ação conjunta.

Com os resultados e interpretações das análises, constatamos que o papel do coletivo é representado como atuante nos dados, mas de forma restrita. Dentre as quinze situações desafiantes analisadas, duas representaram a ação conjunta de professores, isto é, a instância interpessoal, em que os professores reúnem esforços em prol da atividade. Como mencionamos, as estratégias são mais individuais que coletivas, levando a um

Conclusão

desgaste profissional. Conforme detectamos, muitas vezes, o professor insiste numa estratégia, ainda que não seja ideal ou funcional, por não conseguir “enxergar” outras formas de agir. Essa falta de visão é o resultado de uma atividade representada como ação individual, em que a instância transpessoal não é valorizada. Em síntese, existe a dificuldade de reconhecer o papel do coletivo como um instrumento válido, disponível e indispensável para o desenvolvimento da atividade.

Como se pode concluir, o coletivo não depende de recursos caros, trabalhosos e arriscados. Trata-se de um instrumento que reside nas instâncias interacional e transpessoal e que carrega consigo a potencialidade do desenvolvimento e da transformação da atividade. É fonte inesgotável e real da ajuda mútua.

Dessa forma, cabe a nós, decidirmos que características vamos fomentar nas escolas, aquelas que vitalizam ou não o coletivo. Sabemos que para contribuir de fato com o coletivo, mudanças tanto conceituais sobre o coletivo quanto comportamentais devem ser empregadas. Entretanto, as mudanças nem sempre são fáceis, tampouco impossíveis, principalmente, se estamos nos referindo ao coletivo no trabalho, pois, conforme demonstramos nesta tese, o coletivo é uma realidade, uma potência efetivamente utilizável em prol do bem-estar no trabalho.

Esse projeto pode parecer ambicioso, sem dúvida, mas, como discutido, vale muito a pena, pois acreditamos que o humano se liberta, desenvolve-se e se transforma em comunhão, e essa é a razão da realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. (1970) Dicionário de Filosofia. Tradução de Alfredo Bose. Editora Mestre Jou. 1ª. Ed. Brasileira. São Paulo.
- ABREU-TARDELLI, Lília. (2006) trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo : São Paulo.
- ABREU-TARDELLI, Lília. (PRELO) Projeto de Didático na Escola: Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa. Coordenação Lília Abreu-Tardelli. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto: 2014.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (2004) As relações interpessoais na formação de professores. São Paulo, SP: Loyola.
- AMIGUES, René. (2004) Trabalho do professor e trabalho de ensino. In A. R. Machado (Org.) O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva. Trad.: Anna Rachel Machado. Londrina. Eduel.
- AMIGUES, R. ; LATAILLADE, G., (2007). Le ‘travail partage’ des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l’activité enseignante. Actualité de la recherche en Education et en Formation. Strasbourg.
- AUTHIER-REVUZ, J. (2001) Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l’autre dans le discours. IN: DRLAV, N. 26, 1982. p.91-151. Palavras Incertas: As não-coincidências do dizer. Campinas: Unicamp. 1998/2001
- BAKHTIN. (2000) Os Gêneros de discurso. In: Estética da Criação Verbal. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979-2000.
- _____. VOLOCHINOV, V.N. (1995) Marxismo e filosofia da linguagem (1929). Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. Hucitec. São Paulo.
- BARRICELLI, Ermelinda. (2010) Transformações e conflitos no processo de elaboração de difusão e de utilização de instruções oficiais de educação infantil: um estudo genealógico. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: pp. 210.

Referências

- BARBARA, L. SAL – (2010) A Sistêmica através de Línguas. Projeto de pesquisa. São Paulo; PUC/SP.
- _____. & MACÊDO, C. M. M. (2009) Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 10.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de; OLIVEIRA, Sônia Pinto de. (2009) Construindo formas de co-gestão do trabalho docente – as comunidades ampliadas de pesquisa como estratégia privilegiada. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0312.pdf>. Último acesso em 15 de Janeiro de 2014.
- BATISTA AGERO, Matilde. (2015) Développement du pouvoir d’agir et genre professionnel: le métier des agents communautaires de santé au Brésil. Centre de Recherche sur le travail e le développement (CRTD EA 4132). Tese de doutorado. Paris.
- BEZERRA, . Introdução. In: BAKHTIN, M. (2003) Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. (2010) A constituição social do desenvolvimento. In: Revista História da Pedagogia, número 2 – Ed. Segmento, pp. 20-29. 2010
- BRAIT, B.; ROJO, R. (2003) Gêneros: artimanhas do gênero e do discurso. Revista Linguagem e Códigos. São Paulo: Escolas Associadas, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. (2004) Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel.
- BRONCKART, Jean-Paul. (1999) Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ.
- _____. (2007) (Prefácio) In : A contrução de representações sobre o trabalho docente : o papel do estágio / Luzia Bueno – São Paulo : FAPESP, EDUC, 2009. Originalmente tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, PUC-SP.
- _____. (2006) Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio: Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et al); Campinas, SP.: Mercado de Letras – (coleção ideias sobre linguagem)

Referências

- _____. (2008) O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et. al); Campinas, SP.: Mercado de Letras – (coleção ideias sobre linguagem).
- BRONCKART, Jean-Paul e Groupe LAF. (2004) Agir et discours en situation de travail. Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. Pp.102. Genebra : FAPSE/UNIGE. (Pratiques et Théorie).
- BUENO, LUZIA. (2007) A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. TESE DOUTORADO em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo : São Paulo.
- _____. (2007) A construção de representações sobre o trabalho docente : o papel do estágio / Luzia Bueno – São Paulo : FAPESP, EDUC, 2009. Originalmente tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, PUC-SP.
- BULEA, Ectarina. (2010) Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. Tradução: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueredo. Campinas, SP. Mercado de Letras. (Série Ideias sobre Linguagem).
- BUTTLER, Daniela Barbosa. (2009) Uma imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Língua. Pontifícia Universidade Católica/SP. São Paulo: pp. 179.
- CAROLY, S. (2010) Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail : document d'habilitation à diriger des recherches en ergonomie. Université de Bordeaux. Disponível em : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00464801/fr/>
- CAROLY, S., BARCELLINI, F. (2013) Le développement de l'activité collective In : P. Falzon (Coord.) Ergonomie Constructive (pp. 33-46). Paris, France :PUF.
- CAROLY, S, & CLOT, Y. (2004) Du travail collectif au collectif de travail. Des conditions de développement des stratégies d'expérience. Comparaison de deux bureaux. Formation et emploi. Formation et Emploi, 88, 43-55.
- CELANI, M.A.A. (1992) 'Afinal, o que é Linguística Aplicada?'. In: PASCHOAL, M. S. Z. de e M.A.A.CELANI (orgs.) (1992) Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: Educ. 15-23.
- _____. (1998) Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas / Inês

Referências

- Signorini e Marilda C. Cavalcanti (orgs) – Campinas, SP.: Mercado de Letras, p. 129-142.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique.(2008) Dicionário de análise do discurso. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2.ed., 2ª reimpressão – São Paulo : Contexto.
- CLOT, Yves & FAÏTA, Daniel. (2000) Genres et styles em analyse du travail: concepts et method. Révue Travailler, n.4:7-42.
- CLOT, Yves. (2006) A Função Psicológica do Trabalho. Trad. Adail Sobral – Petrópolis, RJ : Vozes.
- _____. (2010). Entrevista com Yves Clot. Psicologia da Educação, v. 20, p. 155-160, 2005/2006 Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100009&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 setembro 2010.
- _____. (2010). Trabalho e poder de agir. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- _____. (2015) Curso PST 106 – Psychologie du travail et clinique de l'activité, coordenado por Yves Clot, no Conservatoire des Arts et Métier, Paris : Em 17/04/2015 (das 18h às 21h).
- CLOT, Yves e FAÏTA, D. (2000) Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. Travailler, n° 4, Revigny-sur-Ornair, Martin Media.
- CLOT, Yves; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. (2001). Entreteins en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. Education Permanente, n.146, Paris.
- CLOT, Yves; ROGER, Jean-Luc. (2005). Généricité et stylisation de l'activité : un exemple. Cahiers de recherche de l'TUFM de Rouen, 5, 13-26.,
- CORREIA, A.O.J. (2007) Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: pp.201.
- CUNHA, Conceição Maria da. (1999) Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília.
- DIOLINA, Kátia. (2008). Confronto de perspectivas. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade São Francisco, 212f.

Referências

- _____. (2011) Perspectivas e estilo do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 207f. 2011.
- DIOLINA, Kátia, STUTZ, Lídia & TOGNATO, Maria Isabel. (2015) Procedimentos metodológicos para intervenções em situação de trabalho educacional: questões interdisciplinares e utilização dos resultados em dados de pesquisa. Entrevista com Eliane Gouvêa Lousada. Revista NUPEM, v.7, no. 13.
- DI FANTI, M.G.C. (2004) Discurso, Trabalho & Dialogismo: a atividade jurídica e o conflito trabalhador/patrão. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.
- DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Christiane; MACELLESI, Jean-Batiste; MEVEL, Jean-Pierre. (2011). Dicionário de Linguística. Tradução de Frederico Pessoa de Barros; Gesuína Domenica Ferretti; Dr John Robert Schmitz; Leonor Scliar Cabral; Mria Elizabeth Leuba Salum; Valter Khedi. Edição 16, ano 2011. São Paulo: Editora Cultrix.
- DUCROT, O. (1987) O dizer e o dito. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- ENGELS, Friedrich. (2004). Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: Ricardo Antunes. A dialética do trabalho. São Paulo: Expressão Popular.
- ESTEVE, José Manuel. (1995) Mudanças sociais e função docente. 2 ed. IN: NÓVOA, Antonio. Profissão Professor: Lisboa, Porto Celebra.
- ESTEVE, José Manuel. (1999) O mal-estar docente – A sala de aula e a saúde dos Professores. Bauru: EDUSC, Trad. Durley de Carvalho Cavicchia.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. (2006). Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Por uma lingüística aplicada INdisciplinar / Branca Fabrício (et. al.) / Luiz Paulo da Moita Lopes (org) - São Paulo: Parábola Editorial, pp. 45-65 (Lingua[gem]; 19).
- FAÏTA, Daniel. (2005) Análise dialógica da Atividade Profissional, Rio de Janeiro: pp. 150, 2005.
- FILLIETAZ, Laurent. (2004). As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. In A. R. Machado (Org.) O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva. Trad.: Anna Rachel Machado. Londrina. Eduel.

Referências

- FILLIETAZ, Laurent ; MERHAN, France ; SAINT-GEORGES, Ingrid de ; SCHURMANS, Marie-Noëlle. (2006). Recherche, intervention, formation, travail : mise en tension. Cahier de la section des sciences de l'éducation, no. 110. Edité par Christian Bota, Mieille Cifali e Marc Durand. Laboratoire RIFT. Université de Geneve. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Pratiques Theorie. Geneve : novembre/2006.
- FRANÇOIS, Frédéric. (2005). Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres. Paris : ENS Éditions.
- FUZER, Cristiane ; CABRAL, Sara Regina Scotta. (2010). Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa, pp 173.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. E. (2015) Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, pp. 7-26.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Org.). (2012) Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. São Paulo: Mercado de Letras, pp. 214. ISBN 9788575912478
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (2014) Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras, pp. 17-38.
- GOUVEIA, Carlos A. M. (2009). Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. Matraca, Rio de Janeiro: v. 16, no. 24.
- GOMES, L., & BRITO, J. (2006). Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 6(1) [On line]. Disponível em: [HTTP://www.revispsi.uerj.br/v6nl/artigos/PDF/v6nla05.pdf](http://www.revispsi.uerj.br/v6nl/artigos/PDF/v6nla05.pdf)
- HABERMAS, J. (1981). Teoria De La Acción Comunicativa. Madrid, Taurus.
- _____. (1984). Mudança estrutural da esfera pública. Tempo Brasileiro.
- HALLIDAY, M. A. K. (1994) An Introduction to Functional Grammar. 2a. edition. London: E. Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. & MATTHIESSEN, C. (2004) An introduction to functional grammar, 3th ed. London: Arnorld.

Referências

- HALLIDAY, M.A.K. & MATTHIESSEN, C. (2014) An introduction to functional grammar, 4th ed. London and New York: Routledge.
- HORA, Dinair Leal da. (2007) Gestão Democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva. 14 ed. Campinas: SP: Papirus, 2007, p. 144.
- ISADORA. [Projeto didático de gênero Carta de solicitação]. São Leopoldo, (2014). Material didático produzido pela autora.
- JAKOBSON, Roman Ossipovitch. (2001) “A escola linguística de Praga” In TOLEDO, Dionísio (org.). Círculo Linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia., Porto Alegre: Globo.
- JAKOB, Ana Elisa (2013). Um caso de transposição didática dos gêneros textuais: a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo e os Cadernos do Aluno do Ensino Médio. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica/SP. São Paulo: pp. 310.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (2006) Análise da conversação: princípios e métodos / trad. Carlos Piovezani Filho – São Paulo : Parábola Editorial.
- KOSTULSKI, K., Clot, Y., Litim, M., & Plateau, S. (2011) L’horizon incertain de la transformation en clinique de l’activité : une intervention dans le champ de l’éducation surveillée. Activités, 8(1), pp. 129-145, <http://www.activites.org/v8n1/v8n1.pdf>. Acesso em 14 de fevereiro de 2015.
- KOSTULSKI, Katia. (2004) Développement de la pensée et du rapport à l’autre dans une interlocution : « Est-ce que c’est un endroit pour poser un paquet de contre-rail ? » Cahiers de linguistique française, 26. Pp.113-131.
- _____. (2005). Activité conversationnelle et activité d’analyse: l’interlocution em situation de coanalyse du travail. In : L. Filliettaz & J-P. Bronckart (sous la dir. de), L’analyse des actions et des discours em situation de travail. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- _____. (2015). Curso PT10 - Méthodologie et Méthode de l’instruction au Sosie en Analyse du Travail – apports théoriques, méthodologiques et cliniques de l’instruction au sosie, coordenado por Yvon Miossec e Amélie Sandoval (carga horária de 42h), no Conservatoire des Arts et Métier (CNAM), Paris. Aula ministrada em 02/04/2015.
- _____. (2010) Curso: “Linguagem, Trabalho e Desenvolvimento” ministrado pela Prof^a. Dr^a. Kátia Kostulski, durante a semana de 25 a 29 de outubro de 2010, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

Referências

- LIONS, John. (1987), *Lingua(gem) e Linguística: uma introdução*. Ed. LTC. 1ª. Ed. Pág. 269.
- LISBOA, Íris Vitória Pires. (2014). *A análise linguística como uma dimensão do estudo do gênero textual através de projetos didáticos de gênero*. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS: pp. 137. Disponível em : <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000012/00001219.pdf>>. Acesso em : 15 de novembro de 2015.
- LEITE, Márcia Donizete. (2009) *As diferentes facetas do trabalho do professor: dos órgãos governamentais à palavra do trabalho*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo : São Paulo, 212pp.
- LOUSADA, Eliane Gouvêa. (2006) *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 333pp.
- MACHADO, Anna Rachel & GUIMARÃES, Maria de Mattos. (2009) *O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil*. In: *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Anna Rachel Machado e colaboradores; Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (orgs): posfácio Joaquim Dolz – Campinas, SP : Mercado de Letras (série ideias sobre Linguagem).
- MACHADO, Anna Rachel & BRONCKART, Jean-Paul. (2009) *(Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos*. In: *O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Anna Rachel Machado e colaboradores; Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (orgs): posfácio Jean-Paul Bronckart – Campinas, SP : Mercado de Letras (Série ideias sobre Linguagem).
- MACHADO, Anna Rachel & LOUSADA, Eliane Gouvêa. (2013). *As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional*. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 16; no. especial 1; pp.35-46.
- MACHADO, Anna Rachel. (1998) *O diário de Leituras: A introdução de um novo Instrumento na Escola* – São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.
- _____. (2007) *Por uma concepção ampliada do trabalho do professor*. In: *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Orgs: Ana Maria de Mattos Guimarães, Anna Rachel Machado e Antônia Coutinho. Campinas/SP: Mercado das Letras (coleção ideias sobre linguagem).

Referências

- _____. (2010) Ensino de Gêneros Textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: Letramento, discurso e trabalho docente. Organizadora: Silvana Serrani. Vinhedo, Editora Horizonte.
- _____. (2009) Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva / Anna Rachel Machado e colaboradores; Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (orgs): posfácio Jean-Paul Bronckart – Campinas, SP: Mercado de Letras (série ideias sobre Linguagem).
- _____. (Org.). (2004b) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004b.
- MAGALHÃES, M.C.C. (2004). A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: M.C.C. MAGALHÃES (org.), A formação do professor como um profissional crítico. Campinas, Mercado de Letras, p. 59-86.
- MAGALHÃES, M.C.C. (2002). Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. Trabalho a ser apresentado no 5o . Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam, Vrije Universiteit, 18-22 de junho.
- MAGALHÃES, M.C.C. & LIBERALI, F.C. (2005) O conceito de Colaboração: práticas e pesquisas. In: 15º Inpla – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.
- MAINGUENEAU, Dominique. (2005) Análise de textos de comunicação. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- MARTINS, Izabella dos Santos. (2008) Construção e representação de realidade no discurso de falantes com esquizofrenia: uma abordagem sistêmico-funcional. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: pp. 238.
- MARQUES, Renata Garcia e KERSCH, Doroteia Frank. (2014) Projeto Didático de Gênero: Fotonovela Digital. Revista Práticas de Linguagem. v. 4, n. 2, jul./dez. 2014.
- MATTOSO CAMARA JR, Joaquim (1975); História da Linguística, Ed. Vozes, pp.195.
- MAZZILLO, Tânia M. (2006) O trabalho do Professor Representado e Avaliado em Diários de Aprendizagem, Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (2006). Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Por uma lingüística aplicada INdisciplinar / Branca Fabrício (et. al.) / Luiz Paulo da Moita Lopes (org) - São Paulo: Parábola Editorial, 13-44 (Lingua[gem]; 19).

Referências

- MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. (2011) O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, pp. 220.
- OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. (2006) Trabalho Coletivo em educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo. São Paulo, 295f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- RABARDEL, Pierre. (1995a) Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin, pp.239, 1995a.
- _____. (1995b) Qu'est-ce qu'un instrument ? Les dossiers de l'Ingénierie éducative. In : Rêvu: Le mathématicien, le physicien et le psychologue, pag. 61-65, Mars, 1995b.
- _____. (2002) Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. In : Avec Vygotski. Organização Yves Clot, 2a. Edição. P. 343, La Dispute, Paris.
- REILLE-BAUDRIN, Emmanuelle. (2015) Curso PT10 - Méthodologie et Méthode de l'instruction au Sosie en Analyse du Travail – apports théoriques, méthodologiques et cliniques de l'instruction au sosie, coordenado por Yvon Miossec e Amélie Sandoval, aula ministrada em 19/06/2015.
- ROGER, Jean-Luc. (2007) Refaire son métier: essays de Clinique de l'activité. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- SANT'ANNA, V.L.A. (2004) O trabalho em notícias sobre o Mercosul: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade. São Paulo, EDUC.
- SANTOS, Kátia. (2013). Trabalho como conceito filosófico. In: Revista Filosofia: reflexões sobre o trabalho. No.42. pp.66. São Paulo/SP.: Escala Educacional.
- SARDINHA, Toni-Berber. (2001) O Corpus de Aprendizes BR-ICLE. Intercâmbio. Vol. 10.
- _____. (1999) Usando WordSmith Tools na investigação da linguagem. Direct. PUC/SP. São Paulo.
- SAUJAT, F.. (2004) O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: Machado, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto.

Referências

- SCHELLER, Livia. (2003). *Élaborer l'expérience du travail: activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*. Thèse pour le doctorat de psychologie. Conservatoire des Arts et Métier. Paris.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. (2004) *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP. : Mercado de Letras (As faces da linguística Aplicada)
- SCHNEUWLY, Bernard. (2004) *Gêneros e tipos de discursos: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP. : Mercado de Letras (As faces da linguística Aplicada)
- SCHWARTZ, Yves. (2002) *A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho*. In: *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França/M*. Cecília Pérez Souza-e-Silva, Daniel Faíta (orgs) : Trad. Inês Polegatto, Décio Rocha : revisão técnica Décio Rocha – São Paulo: Cortez.
- SILVA, Carla Messias Ribeiro da. (2009) *O modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico: uma necessária etapa para a intervenção didática*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. pp. 187.
- SILVA, Carla Messias Ribeiro da. (2013) *O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração em textos*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. pp. 384.
- SILVA, Elifas Levi da. (2009) *Ensinando e aprendendo num programa de formação contínua de professores: reflexos do trabalho coletivo*, 250f. Tese (doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SILVA, Moacyr de. (2004) *Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores*. In: *As relações interpessoais na formação de professores*. (Org.Almeida e Placco). Edições Loyola. 2ª Ed. São Paulo: pp. 79-90.
- SOUZA, Maria Medianeira de. (2006) *Transitividade e construção de sentido no gênero editorial*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo: pp. 288.
- TANURI, Leonor Maria. (2000) *História da formação de professores*, Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, São Paulo.
- OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. (2006) *Trabalho Coletivo em educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na*

Referências

- cooperação em uma escola municipal de São Paulo. São Paulo, 295f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. (2008) A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem. São Paulo: pp 335.
- TROUCHE, Luc. (2004) Environnements Informatisés Et Mathématiques: Quels Usages Pour Quels apprentissages? In : Révu : Educational Studies in Mathematics. pp. 181–197.
- VIGOSTKY, Lev Semnovovich (1869-1934) (2000). A construção do pensamento e da Linguagem. Trad. Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 491.
- _____. (1869-1934). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradutores: José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. Departamento de Ciências Biomédica da Universidade de São Paulo / USP. São Paulo: Martins Fontes, pp. 182.
- VOLOCHINOV, Valentin N.; BAKHTIN, M. (1999) Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz – 9ª. Ed. - São Paulo: Hucitec.

ANEXO I

Discussão Grupo I

Tema geral: relativo à organização do meio (da classe) para realizar o trabalho

Tempo total do dia de discussão: 79'24"

1º Dia 31.10.2013 – Transcrição com 24 páginas.

Participantes	Tempo de trabalho/condição	Nomes	Siglas
Professora de Ciências	4 anos - Contratada	Carolina	C
Professora de História	9 anos – Efetiva	Heloísa	H
Professora de Língua Portuguesa	15 anos - Efetiva	Paula	P
Pesquisadora	-	Kátia	PESQ.

Atenção: todos os nomes são fictícios, salvo o da pesquisadora.

1º PESQ: Muito bem, hoje é... dia?

2º P: Trinta e um.

3º PESQ: Trinta e um de outubro.

4º P: É.

5º PESQ: Colocar estas datas, porque... Colocar na gravação... Muito bem, então vocês já terminaram, já leram?

6º P: Já.

7º PESQ: E pontuaram aquilo que vocês gostariam de discutir. Então tá bom. É... quanto à organização de sala de aula e demais locais. O que vocês pontuaram? Quem quer começar?

8º P: Então com relação à organização é... cada professor tem a sua orientação (forma de agir) dentro da (classe), o que... é estipulado para o grupo, né? Dependendo da sala, você percebe que dá para agir de uma maneira ou de outra. Porque cada sala, ela contempla aí uma realidade, né? Algumas salas já têm uma certa autonomia, né, uma certa matu... uma certa...

9º PESQ: Maturidade.

10º P: Maturidade, né? São mais afáveis com relação ao entrosamento da professora e alunos e entre eles. Então, com o tempo vai tendo uma adequação. Não precisa seguir aquela regra, né? Imposta. Militar. Veja que algumas regras são um tanto militares, né? Mas enfim, até que eles sintam que aquele procedimento foi necessário para que eles se adequassem e tivessem autonomia. E eu noto, por exemplo, no colegial, eu tenho um colegial, a minha sala no início era complicada, né? Com o tempo, né?! Eles foram conhecendo os professores e teve mais autonomia. Eles tiveram mais liberdade de trabalho. Então, foi se construindo.

11º PESQ: Você construiu junto com a classe. Em grupo.

12º P: Isso.

13º PESQ: É... o que você está mencionando é sobre a flexibilidade. Né?

14º P: Isso!!!

15º PESQ: Dependendo da característica do grupo, da classe, você tem que agir de uma maneira.

16º P: Isso.

17° PESQ: E...

18° P: E isso tem que ser em comum a todos.

19° PESQ: Tem que ser em comum a todos, quem?

20° P: Ao grupo de professores.

21° PESQ: Ah, o grupo de professores.

22° P: Então, quando eles (alunos) percebem que todos (professores) estão (agindo) da mesma maneira, por exemplo, este segundo colegial, aí sim, né?

23° PESQ: Eles (alunos) começam a repensar sobre a atitude deles.

24° P: Isso.

25° PESQ: Então...

26° P: Tem mais abertura para conversar conosco, e... é... conseguimos brincar mais, né? É... o pessoal entra, eles (alunos) entram, então tem mais essa coisa amiga. Agora, o que eu noto: eu já tenho uma a::, uma Sétima Série que eu não posso agir dessa maneira. Então, houve aí um trabalho bem assim, árduo mesmo, né? Que eu até brincava com eles (alunos), falava assim: “eu quero um renovo no final do ano”. Com certeza eu tenho fé que agora é esse renovo. E agora eu estou lutando. Por quê? Eu, mais a professora de Geografia, a professora de História, né? Eu não posso citar os outros, porque... tem aquele problema de... é mudança de professores, de licença, então tira, até eles se adequaram aos sistemas... às regras da escola, então, fica um pouquinho complicado. Mas, é... com esses professores em particular: “vamos combinar tal coisa?” Quantas vezes eu saio da minha sala para juntamente com a professora, a professora auxiliar, nós três falamos assim: “olha, vamos seguir assim”, chegamos na direção: “Olha é dessa maneira, vocês têm que acatar”. E agora: “Gente (alunos), vamos organizar a sala”. Então, eles organizam de acordo com o meu perfil de trabalho.

27° PESQ: Certo. Hoje, você pode é... o que você está me dizendo Paula é que assim, houve um... período em que você...

28° P: Transição.

29° PESQ: Esse período de transição que você teve, junto com outros professores, que fazer um acordo, um combinado de como agirem...

30° P: Isso.

31° PESQ: Com aquela turma.

32° P: Que aquela turma percebesse que nós estávamos não era somente a professora, era assim, um grupo, nós estávamos falando da mesma maneira.

33° PESQ: Certo. O discurso era o mesmo. E isso, com o aval da direção, da gestão, também junto dando um apoio, aí no caso.

34° P: Teve esta interferência.

35° PESQ: Teve essa interferência.

36° P: Isso. O... no caso é:: aí, nós tivemos um jogo psicológico, (riso) né? Quando nós notamos que alguns alunos estavam resistentes (falávamos): “olha, vamos fazer um combinado? Eu vou confiar em você, você vai agir de uma maneira adequada? Porque senão nós estamos rompendo um trato”. Aí ele (aluno) percebeu que, não era ele que estava ganhando, era um combinado meu... E eu que estava fazendo um teste com ele, eu e a professora de história, nós falamos assim: “olha, está acontecendo isso e isso, então vamos fazer um combinado? Vamos falar de tal maneira para que ele (aluno) perceba que nós não estamos... Ele é que está em jogo, não somos nós”. Teve esse jogo psicológico também. Porque... é...

37° PESQ: Certo. Com o aluno. Diretamente com alguns alunos.

38° P: Resistentes.

39° PESQ: Resistentes.

40° P: Para que a sala, todo mundo percebesse que ele (aluno) estava sendo (trecho incompreensível). Teve a mediação também nesta ação.

41° PESQ: Mediação é?

42° P: Que é a Isabel, né?

43° PESQ: Ah, que é uma professora?

44° P: É. Ela entrava. Nós combinávamos...

45° PESQ: Certo, ela é... é importante eu colocar isso, ela é uma professora contratada para mediar conflitos?

46° P: Isso.

47° H: Isso.

48° PESQ: Conflitos, né, da escola? Ela tem essa função? Mas ela é uma professora, uma pedagoga.

49° P: Isso.

50° H: Isso.

51° PESQ: Isso? Ela é uma pedagoga. E participa do HTPC de vocês?

52° P: Participa.

53° PESQ: E aí, no caso ela também mediu, interveio, né?

54° P: Isso.

55° PESQ: Tá?

56° P: Com essa sala específica. Então, agora, né? E... você viu a professora comentando, porque a... que a produção foi a... Mas justamente desses alunos que geram conflitos, foram eles, que tiveram iniciativa, quando foram elaborar a música, surgiu de quem? Deles. Então a gente não pode... Menosprezar. Porque eles (alunos) têm, cada um tem a sua habilidade, né? A sua, sua... A gente tem que seguir...

57° PESQ: E o que vocês acham disso? Dessa, dessa questão da flexibilidade, da união com o grupo? Porque assim, pelo que eu percebi, eu, né, lendo as instruções a respeito da organização, fazendo uma interpretação, uma leitura... A gente percebe que têm muitas coisas que são...

58° H: Semelhantes.

59° PESQ: Que são semelhantes, mas também tem, tem muita coisa que é individual.

60° P: Isso.

61° PESQ: Então, você percebe que têm determinadas atitudes que eu ajo assim, mas têm determinadas coisas que nós agimos assim né? Que existe um nós aí né, que é o que você acabou de...

62° P: É que no meu caso, em particular, eu estava num processo aí do projeto, né, então... eles gostam... Então, cada um trabalhou sua habilidade, voz e tudo, então é... foi um momento atípico. Mas normalmente: mapeamento? Têm salas que já estão saindo deste mapeamento. Por quê? Porque já construíram uma autonomia, já perceberam, uma reflexão sobre as atitudes, então aí sim né, fazem as tarefas, concluem, entregam. Mas para chegar a isso teve que seguir uma regra. Não sei se, se.

63° C: Tem sala que nós iniciamos primeiro, segundo e terceiro, e conseguimos só fazer no quarto bimestre.

64° P: Isso. É essa sala específica que eu estou te falando, foram quarto bimestres.

65° C: Por isso que... é interessante essa questão dela falar da união do grupo, porque a gente, às vezes, só consegue chegar nessa etapa devido a essa união. A mesma linguagem dos professores. Senão a gente não conseguia nem chegar nessa etapa.

66° P: É. Que é o que eu falei o renovo, né, no final do ano (falas juntas)

67° C: É. Quero todas as salas assim. Mas alguma sala em específico, eu mesma tenho uma sala que para chegar nesse estágio... É a sétima E chegou no estágio que nós

estamos agora, foi uma união de grupo, porque senão, não saia. Entendeu? Então é... algumas outras salas não, que nem ela falou, teve dificuldade no começo? Tivemos. Mas agora a gente conseguiu, cada um já desenvolveu a sua autonomia. E o pessoal sabe oh, esse professor trabalha dessa forma.

68° P: Esse... Dessa maneira.

69° C: Este dessa forma. Então, por mais que entre a questão da disciplina, dificuldades e tudo o mais, mas eles sabem e... eles (alunos) sabem como é o nosso trabalho e o que ele deve falar e como ele deve agir.

70° P: Flexibilidade, então, ela tem um perfil, eu tenho o meu, eles (alunos) já sabem como agir com o professor específico e não tem conflito. Agora, tem sala que teve esta reunião para estabelecer esta autonomia e vamos rezar para que ano que vem continue essa autonomia e não desvincule, né?

71° PESQ: É porque vocês apontaram um problema também de troca de professores... Vocês são efetivas da escola, né?

72° C: As duas, sim. Eu sou contratada.

73° PESQ: Você...

74° C: É contratada.

75° PESQ: É contratada. Você se uniu ao grupo para conseguir... Isso é muito bom. Isso significa que o... a... o professor contratado se ele estiver atento, ele pode de repente...

76° C: É assim, o Kátia... Integrar.

77° PESQ: Se integrar nesse grupo, né?

78° C: Eu posso até tá fugindo um pouquinho do assunto, mas depende muito do lugar aonde você está que você consegue esta união entre efetivo e contratado. Porque não existe, na verdade não existe essa união. São só alguns locais, alguns pontos específicos, em escola que a gente consegue fazer isso. Aqui a gente tem, Graças a Deus, a gente tem esse, essa forma de trabalhar, mas não existe isso.

79° H: Tem escola que a divisão é muito...

80° P: Muito grande.

81° C: Muito clara.

82° P: Evidente.

83° H: Evidente.

84° C: É assim: eu sou efetivo, você é contratado.

85° H: Eu sou efetivo. Contratado.

86° C: Você...

87° H: O eventual coitado é o mais...

88° C: É outro grupo.

89° P: Ainda mais quando... o professor sai de licença... ele (professor substituto/eventual) chega (na escola) até ele se adequar, ele fica acanhado e tudo. Aí, quando ele fala... Não pode ser aberto, né! Fica um espaço, porque senão...

90° C: Porque existe essa divisão, infelizmente.

91° H: Existe.

92° P: Existe.

93° PESQ: Isso aí é muito importante colocar, né? Porque... é... você, como contratada aqui, quer se sentir parte, você me corrija se eu estiver, se eu não estiver dizendo...

94° C: Não. É isso mesmo.

95° PESQ: Aqui você se sente parte. Já em outras instituições, você já não tem... a mesma alegria, a mesma felicidade.

96° C: E é assim, é que nem a questão do eventual, é uma infelicidade né, a pessoa já trabalhar como eventual, não tem garantia nenhuma. Né?

97° P: Nossa, Deus é pai.

98° C: E aí, quando ela tenta mostrar o seu trabalho, ela não consegue. Por quê? Já é parte dos professores, até a categoria “O” (professores contratados) mesmo, essa é a realidade, ele não aceita o trabalho do eventual.

99° PESQ: A categoria “O” é...

100° C: É nós, contratados.

101° PESQ: É o... contratado.

102° C: Que nem o efetivo. Não vou generalizar todos, mas existe isso. Então, isso atrapalha na questão também. A organização de sala, a organização do trabalho, o desenvolvimento da sala. Porque a gente sabe que na falta de professor, vai entrar o eventual. E aí, como é que fica? Às vezes, ele pode entrar várias vezes na mesma disciplina. Isso vai interferir na sala também.

103° PESQ: Certo.

104° C: Na organização...

105° PESQ: E se ele (professor eventual) de repente não estiver integrado, falando a mesma linguagem e...

106° C: E, e... assim, os próprios alunos percebem que o trabalho dele não é aceito pelo professor da disciplina que ele está substituindo ou até de outra disciplina. Aí, o aluno também aproveita, e assim, o aluno vai... Desanima. Né?

107° PESQ: É... porque não há um respeito mútuo?

108° C: Não há respeito.

109° PESQ: Senão... Quanto à autoridade de sala, não há um respeito. Né?

110° C: Então...

111° PESQ: Quem vai respeitar?

112° P: É questão do preparar. Né? É o que eu estava falando aqui do sétimo e sexto, eu já falei com a... professora, “olha, eu vou sair de licença, nesse período, apesar de estar fazendo avaliação, você faça a sua, mas trabalha isso, isso e isso, mas fica à vontade, né?” Então, ela já sabe. Eu estou... tirando algumas atividades que eu vou entregar para o ensino médio. Eu até mostrei para a professora: “Olha, eu estou aqui com um filme, um texto, interpretações que caso tenha que fazer recuperação com ele vai fazer essa daqui, que é, para não dar problema, depois, final do ano, né?” (Trecho incompreensível). Para não dar direito a recurso. Então, já deixei preparadinho para o professor que entrar, precisar fazer alguma recuperação, já está lá preparada. Inclusive avisei aos alunos: “Olha, preparei duas atividades, que é para o professor (eventual) corrigir isso aí. Então, por favor, não desprezem”.

113° C: É assim, quando tem essa fala, entre o aluno e o professor, é interessante, porque ele sabe que virá um outro professor e que o professor deixou as regras. Não para o professor, lógico. Mas para os alunos. Então, de certa forma eles (alunos) vão ter que respeitar, eles vão ter que seguir.

114° PESQ: Certo. E você conversou com o professor.

115° H: Principalmente por ser...

116° PESQ: Você interagiu, né?

117° P: Interagi.

118° PESQ: E você? Marcou alguma coisa, Heloísa?

119° H: É assim, Kátia, no caso do eventual, é... não é nem a questão dele falar a mesma língua ou não. É... o eventual não é respeitado. Já começa pelo sistema. Né?

120° P: Sistema.

121° C: Para o sistema o eventual não é nada.

122° H: É, ele (eventual) não tem garantia de nada. Ele fica à disposição na escola, se tiver aula, ele entra e recebe, se não tiver, ele tem que passar esse tempo aqui e não vai receber nada. Né? Então assim, é um sistema cruel. E... assim, esse desrespeito, já começa daí. Os alunos sabem disso, menosprezam demais o trabalho do eventual. Mesmo que ele (eventual) chegue com a mesma linguagem e tal. A gente tem uma eventual aqui que (risos), que há anos ela está aqui e que a gente fala que é eventual efetiva. Né? (risos) Pelo tempo que ela está aqui. Eles (alunos) maltratam demais, demais. E é um trabalho árduo. Essa, essa questão que a Paula falou do combinado entre os professores, eu acho que é o sonho de toda coordenadora. E eu, ainda não tive, assim, a felicidade de ter um grupo assim, de trabalhar dessa forma. De ter esse combinado dentro da sala de aula, assim que nem a Paula falou. É... na sétima série e tal. E... tem um combinado, às vezes, até meio sem... sem se perceber, de ter algumas semelhanças de trabalho. Que nem eu e a Carol, nas oitavas é... mais ou menos o mesmo ritmo, então eles já sabem, quando você entra na sala, eles já sabem o que tem que fazer. É... a organização que eles têm que ficar, porque sabe que a gente não está ali brincando. Né? E a gente vê que alguns colegas que não têm essa, essa estratégia, ou essa firmeza... Porque assim; a gente já está no fim do ano e esses professores continuam tendo problemas que, às vezes, até a gente tem que entrar para ajudar. Porque não conseguem, é... ter essa ordem na sala.

123° P: Então, esse: entrar para ajudar, né...

124° H: É, olha que coisa.

125° P: Que foi combinado (entrar na sala para ajudar). Olha, eu vou precisar que você vá lá, vamos combinar isso? (Trecho incompreensível) Olha, a gente, pede licença, posso? É que... é... ela (professora) já sabia que eu ia entrar.

126° H: Aham.

127° P: Né? Então, você vai lá e tal, pede licença, eu estou aqui. Aí, na série dela também, pede licença... (entra na sala para intervir, ajudar a colega). Foi aquele combinado, né? Que é justamente para eles (alunos) perceberem.

128° H: A união dos professores.

129° P: Isso. Porque é uma salinha complicada. Então, agora que eles (alunos) estão percebendo.

130° H: A gente tem uma oitava... Por exemplo, ontem teve uma colega nossa que saiu aos prantos de uma oitava série. Eu dei duas aulas lá também; muito difícil. Tá cada dia mais difícil, até a Elisa (coordenadora), foi na sala na hora, perguntou: “Tá tudo bem?” eu falei: “Não tá”. E naquela hora... Porque, estava difícil eu falei (para a coordenadora): “qualquer coisa que você (coordenadora) me perguntar eu vou dar uma, uma resposta negativa, né”. Porque eu estava extremamente aborrecida. Dei duas aulas lá e a professora que entrou depois, né, quando eu vi, ela estava assim, aos prantos, no final da aula.

131° P: É. Estava dando para ver, né?!

132° H: É porque assim, ela tem outra linha de trabalho, e eles (alunos) não a respeitam.

133° C: Não respeitam.

134° PESQ: E aí, é essa coisa da união mesmo...

135° H: Então, é extremamente importante isso.

136° PESQ: Porque assim, isso tem que ser muito combinado, né? Igual vocês falaram de outro professor, um segundo, um terceiro.

137° C: São muitos, né?

138° PESQ: É entrar na minha aula e interagir com os meus (alunos), entre aspas, né?

139° H: Isso tem que ser muito...

140° PESQ: Muito combinado, porque...

141° H: Combinado, para não parecer que você está desrespeitando a aula do outro.

142° PESQ: É.

143° H: Ensinando o outro a dar aula. Você tem que, tem que ser tudo muito combinado mesmo.

144° PESQ: É. Tem que ser. Mas isso mostra também um nível de confiança... Que você tem com esses professores com quem combinou. O nível de confiança que você tem, e eles têm com você e vice versa. Entendeu?

145° H: É verdade.

146° P: De combinar de repente, né? Entendeu?

147° PESQ: É um nível de confiança muito grande.

148° C: Verdade.

149° P: Não havia pensado nisso.

150° PESQ: Isso, isso é muito legal.

151° P: Não havia pensado. Não havia pensado, sinceramente. Eu sempre confiei, a gente sempre trabalhava na sexta-série é... esse ano né? Então, desde o ano passado. “Paula, vamos fazer tal coisa? Vamos fazer um projeto?” Então, é coisa assim que nós já tínhamos. Então, quando ela me chama, quando eu a chamo, né, às vezes, eu... na hora que eu estou dando bronca, eu brinco no meio da bronca, ela fica... tentando ficar séria, porque ela sabe que eu estou chamando a atenção e ao mesmo tempo eu faço gracejos, ela se envolve também, fica séria. Então é uma reação, realmente é, eu não havia pensado nisso, é uma relação de confiança que nós construímos, de lá, de antes...

152° C: De respeito e confiança.

153° PESQ: É. Há quanto tempo vocês estão?

154° P: E ela, a Vitória é categoria F, né?

155° H: É.

156° C: Olha quantas categorias são.

157° P: Categoria F.

158° PESQ: Por que categoria F?

159° P: Ela é... estável, ela é estável, mas a sede dela não é mais aqui, né?

160° H: Os absurdos do sistema.

161° P: A sede dela não é mais aqui.

162° H: Cada categoria tem um nível de... de estabilidade, de...

163° C: De classificação.

164° H: Classificação, de recebimento também, né, de...

165° C: Valores.

166° H: Valores. Diferentes, né?

167° C: De benefícios.

168° H: Então, o sistema quebrou a classe dos professores. Deixou essa classe toda fragmentada. Então, você tem professores de várias categorias. E essa questão, a gente, por exemplo, no caso delas, ela está falando de professores que estão aqui há vários tempos/ há, há muito tempo, é... efetivo. É... categoria F que têm mais estabilidade. Mas assim, o mais grave, por exemplo, assim, eu não partilho disso que a Paula... Eu não tenho essa vivência que ela está falando. Aqui embaixo, nos sétimos anos, eu não tenho professores que eu trabalhei o ano passado com eles. São todos professores novos, desse ano. Então, eu tenho uma fala (uma maneira de agir/orientar os alunos) e os alunos na minha cara mesmo falam: “Tudo bem, quando você sair a gente volta para o lugar, a gente faz diferente”. Né? Então, é a minha fala apenas na sala. Cada um tem o seu

modo. É... esses sétimos anos, por exemplo, grande parte dos professores, eles estão com uma falta muito grande de professores de português. O ano inteiro. Professora de matemática tirou licença várias vezes durante o ano. Ela voltou agora, nesse final, mesmo assim ainda falta. Mas ela tirou licença. Então assim, eles ficaram desfalcados de várias matérias.

169° PESQ: Que seriam professores efetivos, esses de português e de matemática, seriam?

170° H: É...

171° PESQ: Que faltam muito?

172° H: Não, não são efetivos.

173° PESQ: São contratados?

174° H: É... acho que a de português, ela tem alguma estabilidade, ou é... foi...

175° C: Ela não. A de português é efetiva.

176° P: É efetiva?

177° C: Isso.

178° H: E a de matemática, ela não é efetiva aqui.

179° C: Ela é estável.

180° H: Ela é estável. Ela é da categoria...

181° C: A, F.

182° PESQ: Ah, ela é...

183° H: Ela é estável. Ela tem algum problema de saúde. Tirou licença, assim no começo do ano, praticamente no ano todo. Então, assim é difícil.

184° PESQ: Porque aí fica... aquele... rodízio de professores.

185° H: Uhum. Uhum.

186° PESQ: Então, hoje é um dando aula de português, amanhã é outro.

187° H: Exatamente.

188° PESQ: Depois outro de matemática.

189° H: Isso. Fica um mês, cobre dez, cobre quinze dias.

190° PESQ: Aí você não consegue. Fica um mês. Fica quinze dias. Você não consegue constituir.

191° H: Essa união.

192° PESQ: Essa união, né? Que a Paula mencionou.

193° C: E os próprios alunos mesmo, não aceitam. E eles não conseguem a... é... nem entrar no ritmo. Porque é uma coisa muito rápida. Então, eles mesmos não entendem que existe um rodízio. Porém, eu tenho que respeitar este rodízio. E eles (alunos) não respeitam. E essa questão também de o aluno ficar muito tempo sem professor. Por exemplo, eles (alunos) ficam três aulas sem professor e a Heloísa entrou para dar aula. Vichiii...

194° H: Vou entrar para dar aula.

195° P: É horrível. É cruel.

196° H: Eles (alunos) odeiam, porque eles estavam brincando na aula anterior.

197° C: Isso também influencia demais na organização da aula. Eles são adolescentes, são crianças. Então, para eles aceitarem, né, não têm maturidade ainda para isso. Então, é aí que a... É essa a questão do trabalho, das estratégias, elas vão se quebrando, né, vão se fragmentando. E isso atrapalha mesmo.

198° H: E apesar disso, assim, a... estratégia, por exemplo, minha é a firmeza. Né? Eu tenho que manter o mesmo discurso, até que eles (alunos) percebam que não tem outro caminho. Né? “Que é importante para eles. Que eles têm que estar ali, que vai ter uma organização para aquela hora”. Continuar, mas não é fácil.

199° PESQ: É... desgastante, não é?

200° H: É! Desgastante.

201° PESQ: Eu imagino, porque eu também sou professora e é desgastante. Muitas vezes, você gostaria de ter um discurso mais... leve, mais...

202° H: Uhum.

203° PESQ: Mais... leve, né, mais flexível. Mas é como vocês disseram, a própria sala, a própria característica do grupo exige de você... (riso).

204° H: É.

205° C: E persistente.

206° PESQ: Persistente?

207° C: Nesses casos, tem que ser. A Paula conseguiu uma... mudança para esta sala por persistência também.

208° P: Por insistência mesmo. Isso eu estou te falando, aquela questão de que podia contar com alguns colegas. Nós combinamos isso. É... os professores não faltam. Né? A maioria. Um outro combinado que nós tivemos, foi com outra sala... Foi matemática? Mas a professora sumiu. E ela está se adequando. Né? Está ainda conhecendo a escola. Mas em relação à organização... Até a Nivalda que é eventual, entrava comigo, falava a mesma coisa: fulano sentado, beltrano aqui é assim. Um dia eu disse: “Opa, hoje a aula vai ser boa”. Brinquei, mas eles (alunos) sabiam que o negócio era sério. Então, eles agora... Mesmo aqueles que ficaram um pouco resistentes, não mudaram, mas sabem do combinado... No efeito psicológico, falo: “vou dar uma abertura para você e vou confiar, e se nós rompermos essa confiança, eu vou ter problemas com a direção, porque eu que rompi...”. Aí... Mas eu já havia combinado com as outras professoras: “vou fazer dessa maneira”.

209° PESQ: Certo, sempre com o grupo.

210° P: Sempre, eu comentava com o grupo, com o colega: “olha, vou fazer assim”. E eles comentavam: “Olha Paula, vou fazer de tal forma”. E quando eles (alunos) falavam alguma, usavam o nome do professor, eu dizia: “Por favor, chama o professor para vir aqui e a gente vai tirar essa dúvida”. Eu sabia que ela (outra professora) não havia agido daquela maneira. É porque tem uma confiança uma com a outra.

211° PESQ: Ah, e os alunos perceberam a união. Muito bom. E você, Carolina? Tem, pontuou alguma coisa sobre, é... é mais ou menos no mesmo caminho da Paula ou....

212° C: É... o que eu acabei de falar com a Paula, o que nos ajuda muito nessa questão, eu tenho uma sétima série e tenho oitavas. Então, é uma questão da união, então é um período só, porém é... são séries diferentes, né? Então, nós da parte de cima conseguimos desenvolver esse trabalho dos combinados, a Heloísa que está com os sétimos anos, sextas séries já não consegue. Entendeu? Então, nós somos o mesmo grupo, porém com salas diferentes e que de repente eu não consigo, porque, por exemplo, eu, a Heloísa e a Paula, na parte de cima, não conseguimos.

213° PESQ: Entendi.

214° C: Entendeu?

215° PESQ: Porque assim, pensar no grupo de professores é... não significa pensar que, por exemplo, que todos os professores, que estão ali na sala do ATPC, fazem parte do meu grupo de professores.

216° C: Isso.

217° PESQ: Porque ele não dá aula para as salas que eu dou aula.

218° H: Isso.

219° P: Isso. Isso mesmo.

220° PESQ: Entendeu? E aí eu preciso formar a minha união com os professores que dão aula para as mesmas séries, para as mesmas salas que eu.

221° C: E aconteceu isso comigo. Eu sempre dou aula para outras escolas do estado também. Como eu já mencionei. Tenho que montar a minha estratégia de organização, porque eu sei que se eu chegar naquele determinado local e eu não tiver esse apoio que eu tenho, eu tenho a minha estratégia; é aquilo que eu tenho que seguir. Como a Paula mesmo disse, eu sigo aquilo o ano todo. Né? Persistência.

222° H: Firmeza.

223° C: Firmeza. E já entra a questão da Heloísa também. Porque se eu não tiver esse apoio, eu tenho o meu ritmo.

224° PESQ: Você tem que estabelecer.

225° C: Eu tenho que estabelecer. Eu tenho que seguir.

226° PESQ: Mas aí você concorda que é muito mais difícil.

227° C: É muito mais difícil. O trabalho é mais árduo. Né? E assim de repente, este retorno pode ser que eu nem consiga. Eu montei minha estratégia; é assim que eu sigo. É meu ritmo.

228° PESQ: Certo.

229° C: Talvez a gente crie hábitos, né? (risos)

230° H: Isso.

231° C: Mas...

232° PESQ: Nós temos hábitos, mas...

233° P: Sabe uma fala que me incomoda muito, não é o caso aqui, mas quando o pessoal fala que, às vezes, me incomoda muito, no meu caso aqui não me falam isso, mas eu já escutei é: “A... eu não tenho problema com fulano e com beltrano.”

234° H: “Eu não tenho problema com ele”. (professora de Português e História falam ao mesmo tempo) (risos)

235° P: Aí, eles (professores) só falam: “Não posso falar nada de fulano (aluno) porque eu não tenho problema”. Então, eu fico quieta. Eu participo, mas então, fico quieta. Por favor, porque nós queremos resolver de alguma maneira, mas quando falam isso, eles (professores) desmontam todinha uma estrutura.

236° C: Hum, hum...

237° H: Eu acho que tem que ter um apoio.

238° P: Eu acho que é uma forma muito infeliz, eu já escutei, já fizeram isso comigo.

239° C: É horroroso.

240° H: E... já fizeram isso com você também (apontando para a pesquisadora).

241° PESQ: Comigo também (risos).

242° P: Eu acho que assim totalmente, você olha e pensa: “meu camarada, o que você está fazendo aqui, Meu Deus”. Aquele problema, por favor.

243° PESQ: Então, olha que interessante. Quando você fala “Eu estou com dificuldade com este aluno”. Aí chega um professor “Ah, mas eu não tenho problema com ele.” Parece que o problema...

244° H: É você.

245° P: É você.

246° PESQ: Né? E se você falar isso para o pai então.

247° P: Nossa!

248° H: É pessoal.

249° PESQ: É, então. Aí, exatamente. Quer dizer, aí a família vai, vai... digamos assim, pode ocorrer, né, a família vai... vai apoiar o aluno, né? Tipo...

250° P: Sim.

251° C: É a mesma coisa do Gustavo. Posso contar?

252° PESQ: Pode... pode contar...

253° C: É... Nós fomos fazer uma reunião de pais, no final do bimestre anterior e a gente, às vezes, acaba que o pessoal da oitava, a gente faz em uma mesma sala. Aí, a mãe de um aluno chegou e falou, né, é... e eu guardei muito a fala dela nesta questão: “Olha, eu falei com duas professoras, eu não sei o nome delas. Uma mais baixinha, branquinha, ela tem cara de ser mais boazinha. E a outra que é mais moreninha, ela tem cara de ser brava, né?” Falou com o menino: “não... a moreninha é muito brava sim. Eu acho que ela não gosta de mim, porque ela pega demais no meu pé.” Quer dizer, deu a impressão de que, mesmo a Heloísa com toda a questão de ser rígida.

254° PESQ: Firme.

255° C: Firme, a firmeza. E eu, que tenho cara de boazinha, né, eu saí como brava e o menino, a mãe dele até falou: “nossa, mas ela não gosta de você?” Então, levou para o lado pessoal. Eu falei: “gostar? Chamar a atenção, não é que eu não gosto”.

256° H: Exatamente.

257° C: Muito pelo contrário. Eu estou chamando a atenção dele, porque ele precisa se dedicar mais, ele precisa ter um compromisso para ele passar de ano, então eu estou preocupada com ele. Senão, eu nem me importava. E eu saí do grupo.

258° H: O bom é que como ela conversou com nós duas, a fala foi a mesma.

Sobre os problemas dele na sala de aula. É... a postura dele, (trecho incompreensível), o que ela falou é...

259° C: Acrescentou.

260° H: É acrescentei, porque o problema era o mesmo, né, desse aluno. Mas para ele ficou essa ideia. De que ela é...

261° PESQ: Agora, imagina se você, por exemplo... Bem, vocês tiveram a mesma linguagem.

262° C: Uhum.

263° PESQ: Imagina se a Heloísa, então, estivesse falado assim, “Ah! Eu não tenho problema com ele”.

264° C: Uhum.

265° PESQ: O que não iria sobrar.

266° H: Sobrar.

267° PESQ: Para você, né?

268° C: Eu fiquei com essa imagem da professora má.

269° PESQ: É.

270° C: Professora que pega no pé e eu tenho problema pessoal com o aluno.

271° PESQ: Hum.

272° C: Aí, se ela (professora colega) não estivesse do meu lado naquele momento, eu ia continuar com esta impressão.

273° PESQ: E você acha que aí...

274° H: Apesar, desculpa só contar que, depois na sala, ele fez o seguinte comentário de que professor nenhum gosta dele. Né? Que nenhum dos professores gosta dele. Porque assim, na verdade, para mim, eu não estou entendendo o comportamento dele durante todo o ano, né? E ele está começando a perceber que ele faltou e este não gostar é um jeito que ele arrumou para se defender.

275° PESQ: É.

276° H: É, para se defender do comportamento dele. Eu queria só colocar aqui Kátia, de tudo isso, essa questão da firmeza, mesmo quando o trabalho do professor é solo.

277° PESQ: É solitário.

278° H: O aluno, ele se sente mais seguro. Pode demorar mais, pode ser mais arredoio, mas ele vai entendendo que a sua aula é daquela forma, que você tem uma, uma linha de trabalho, então chega uma hora que ele já sabe quem é a professora que vai entrar e como ele deve agir durante a aula. Né? E isso não faz com que ele se sinta assim, solto, que ele pode fazer o que quiser. Ele vai percebendo que naquela aula o comportamento dele tem que ser diferente.

279° PESQ: É orientar. Né?

280° H: É orientar. Ele se sente mais seguro. É mais difícil, mas ele se sente mais seguro.

281° PESQ: O... queria pontuar é assim; sobre esta questão de... por exemplo, em relação aos pais, ser contratado ou não influencia ou os pais pouco... sabem?

282° C: Não, os pais assim, eu acho que na, na realidade atual os pais não se interessam.

283° H: Nem sabem.

284° C: Nem sabem.

285° H: Não fazem ideia.

286° C: Não existe isso. Né? A não ser aquele pai, porque têm alguns pais que estão ligados na educação, que nós sabemos que existem alunos dos quais os pais são professores. Pode ser que ele tenha, ele tem noção, mas são poucos e a realidade hoje é que os pais não... não querem saber desta questão.

287° H: Isso não interessa.

288° C: Não, não interessa.

289° PESQ: Mas os pais daqui são presentes?

290° H: Ocorre sempre o mesmo problema de todas as escolas. Aqueles alunos que dão mais problemas, os pais são mais ausentes. Quem nasceu primeiro, o ovo ou a galinha? Né? A gente não sabe se os alunos têm mais problemas, porque os pais são ausentes, ou...

291° C: Dos alunos.

292° H: Mas é, mas isso é fato. Aquele aluno que dá mais problema, dificilmente a família...

293° C: Ou o pai é alcoólatra, ou a mãe... ela tem conflitos com o pai dentro de casa. Tem mesmo um aluno que é terrível, depois eu fui descobrindo que era isso. Né? Então, ele vai meio que refletindo a casa dele, o que acontece com ele. Eu tenho um aluno da sétima, por exemplo, que o pai veio à reunião, veio à última reunião e estava cheirando cachaça.

294° H: Completamente, né?

295° C: Então, você vê que toda aquela agitação do aluno dentro da sala pode ser... Eu cheguei a falar com pai, o pai abriu a boca para falar comigo veio aquele cheiro. Pronto, já sei... Então, como é que você, como a criança vivencia isso, dentro de casa, como é que fica?

296° PESQ: Como lidar com isso no dia a dia?

297° H: No dia a dia... A gente tem uma aluna na oitava que a mãe dela está, acho que já há dois meses, sumiu, é usuária de drogas. E a menina... está é... tomou o papel da mãe, de dona de casa, aluna de oitava série, treze, quatorze anos, tomou essa, essa responsabilidade da casa, dos irmãos menores, e ainda a de procurar a mãe. Né? Nos momentos de folga procurar a mãe junto com o pai, que a gente percebeu, percebeu não, ficou sabendo, porque ela estava faltando muito, eu e mais outra professora começamos a... achar estranho, e aí perguntamos a alguns alunos, começaram a falar, que a gente foi investigar se realmente era isso. E agora, ela está de novo, a moça, ela foi encontrada, e tal, sumiu de novo, está nesse processo novamente, mas ela (a aluna) está vindo à

escola, ela está conseguindo conciliar com a escola. Mas tem que ter essa proximidade. Quase de parentesco mesmo, entre a professora, o professor e o aluno. Esse olha bem... bem próximo mesmo.

298° PESQ: É. Mas vocês têm turmas grandes, né?

299° P: Professor próximo...

300° H: Isso. Você tem que ganhar essa aula.

301° PESQ: Ganhar a confiança do aluno?

302° H: Essa confiança. Essa relação, um afeto. Uma coisa forte.

303° P: Às vezes a gente tem que ter muito cuidado com o que fala. Porque eles acabam meio que pedindo socorro.

304° H: Uhum. Com certeza.

305° P: Com um aluno da sétima série, só de olhar e falar assim: “eu não estou gostando”. Só falei assim: “eu não estou gostando” e olhei. Aí, no outro dia veio me pedir desculpas, falou que ia melhorar, chorou, começou a falar. Por isso, que a gente tem que tomar cuidado, né? Só no olhar.

306° PESQ: No olhar, já sentiu...

307° P: Já percebeu que eu não estava gostando da atitude dela.

308° PESQ: Não estava aprovando.

309° P: Eu pensei alto. E ela percebeu, acho que escutou do fundo e aí ela falou que não ia andar mais com a menina, que ela ia mudar e chorou.

310° PESQ: Então, isso mostra que a... aluna, ela se preocupa com aquilo que você pensa.

311° H: Né? Valoriza.

312° PESQ: Né? É... porque senão ela não iria sentir, não iria sofrer, não iria chorar.

313° H: Ou também.

314° PESQ: Tentar se redimir, né, de alguma forma.

315° P: Uma coisa, assim, horrorosa, que eu passei: “O que você está fazendo? Passeando?”, ele: “Não professora.”, aí me contou tudo, tudo. Ele falou tudo, me falou o que aconteceu, sei que, vem aqui vamos bate um papo, eu falei assim: “Olha, os pais são assim mesmo. É melhor que eles resolvam do que ficar nesse mesmo conflito. Você é você...”. Comecei a conversar. Né? Falei tudo. Aí, voltei para a sala e ele me pediu desculpas: “Oh! Gosto tanto de você, não precisa mudar”, é essa a relação, né? Às vezes tem que tomar cuidado com o que vai falar, como é que vai falar, porque se você, às vezes, se você vai repreender aí causa mais hostilidade. Tem que ter essa sensibilidade ainda, né? Senão você vê...

316° PESQ: É... Carolina, você marcou... pontos da instrução...

317° C: Acho que foram alguns pontos de instruções aqui.

318° PESQ: Ah, que eram a respeito da organização da sala também.

319° C: É... É porque assim, eu só queria entender como é que você vai fazer nessa questão da... dessas observações (as instruções), né? Você vai levar isso (as instruções) para o grupo (outros professores que não participam das discussões). É isso?

320° PESQ: Não é... não isso.

321° C: Não isso (apontando para as instruções).

322° PESQ: Não isso. Tá? O que nós vamos levar para o grupo maior de professores é o que a gente, por exemplo, depois destas nossas conversas. O que a gente vai pontuar, aquilo que a gente acha importante de levar para o grupo. Aí, eu vou montar, organizar as informações. Por exemplo, esta questão da união. Do trabalho de todo mundo falar a mesma linguagem. Dep... a gente, eu já tenho algumas coisas que... seriam legais de passar para o grupo, como, esta questão de abraçar os eventuais e os contratados para

até conseguir ter uma:: um trabalho mais de união, um trabalho mais homogêneo, né, mais integrado. Homogêneo não, acho que integrado. É, mais alicerçado um no outro, né?

323° C: Entendi. Então, foram algumas falas (instruções dadas) aqui que eu coloquei... É:: a questão de colocar a força o aluno para dentro da sala. Eu não gosto, eu, eu odeio fazer isso. Mas para o caso específico desta sala que eu coloquei, eu fiz.

Eu queria assim... É... na minha visão, eu queria que existisse uma outra forma, e que alguém me passasse uma visão de uma outra forma diferente. Como é que eu devo agir? O que será que dá para fazer.

324° H: Mas, oh, pelo menos da forma que eu percebo, agora, nesta sala, você já não está precisando fazer desta forma.

325° C: Não. Da forma que eu estava, não. Melhorou. Ainda não está cem por cento, né?

326° H: Então, mas assim, este trabalho seu e dos outros (professores), junto com o Iago (professor de matemática), tudo foi assim: foi se consolidando... Agora, eles (alunos) estão com uma outra disciplina. Não é uma Brastemp, mas...

327° PESQ: Eu percebi que você instrui aqui, que você tem essa mania de gritar... Né?

328° C: É.

329° PESQ: Porque para entrar mesmo (colocar os alunos para dentro da sala), é... para entrar existe essa dificuldade, não dá para conversar, não dá para dialogar. Então, você coloca à força mesmo, não com a mão, né? Mas com a voz.

330° C: É.

331° PESQ: Então, isso (essa dificuldade) percebi que não é um problema só seu. É um problema de todos os professores, inclusive com a outra turma (outro grupo de professores participantes), que é a questão do aluno que sai para fora da sala de aula e depois você tem que colocar para dentro.

332° P: Afffff...

333° PESQ: Cada um está agindo de uma maneira. Pelo que eu percebi.

334° C: Uhum.

335° PESQ: Vocês concordam?

336° P: Concordo, porque, é... a questão do aluno sair, né? Quando ele volta, parece que você se torna um nada perante o conflito que ocorreu. Ele sai e volta a hora que bem quer, né? Eu, com a inspetora... Eu já bolei um teatrinho: “Você vai entrar, porque eu quero, tá? Porque pior seria, é... pior para você assistir a minha aula, tá? É isso que você não quer? Então, é isso que você terá. É aqui dentro, não é lá fora”. Então, eu já bolei esse cenário com o inspetor: que ele (aluno) está entrando, não porque é direito dele, e sim porque eu quero que ele participe da minha aula, porque melhor seria (na percepção do aluno) se ele estivesse fora.

337° PESQ: Então, mas o que a gente...

338° P: O aluno reluta em entrar dentro da sala é para criar conflito com o professor. Certo?

339° PESQ: Ele fica no corredor?

340° H: Paula, você está falando durante a aula ou nas trocas?

341° P: Nas trocas. Nas trocas, ele é... atrasa a entrada, eu faço...

342° C: Atrasa a entrada.

343° P: Ele vai ficar para fazer a ocorrência lá fora (registro da situação). E depois ele vai entrar como se, como se... Ele não pode saber que é direito. Certo? E sim, porque eu estou deixando. Estou permitindo.

344° PESQ: Ah, sim. Você coloca para ele como se você estivesse permitindo, vai ser uma... entre aspas um castigo, aí no caso, assim.

345° P: Tanto que é... dificilmente o aluno fica para fora, porque ele sabe que se ele voltar eu faço um estardalhaço. Ele vai entrar, porque eu quero. É assim, na cabeça dele, né? É... ele não está criando conflito comigo. E sim, o pirracento será pirraçado. Então, na verdade é isso.

346° PESQ: Entendi. Entendi. Mas assim o... Carolina, essa instrução é importante discutir.

347° C: Outra coisa que eu não gostei deste monte de *tá*, eu odiei isso.

348° P: E eu com esse monte de *né*. (risos)

349° PESQ: Não. Mas é... Não mas é...

350° P: Não, é linguagem oral.

351° PESQ: Linguagem oral... É assim mesmo...

352° P: Na linguística é Marcuschi, não é?

353° C: Choca a gente, né?

353° H: E olha que dá questão da, da...

354° PESQ: É, Marcuschi também discute a linguagem oral. É também, é... Oh, olhem isso, o que eu acabei de falar, imagina transcrito. É horroroso. Foi por isso que eu falei, eu acho que falei com vocês duas, né? Eu não falei com ela, porque a Carolina não veio quinta-feira passada.

355° H: Não, não veio.

356° PESQ: Para não se importarem muito com a transcrição. Lembra que eu falei? Não fiquem... preocupadas, porque a linguagem oral, ela é totalmente diferente da linguagem escrita. Então, por isso, e quando a gente lê, a gente quer ver como um texto que é escrito. (risos)

357° C: Bonito, né? (risos)

358° H: Deixa eu só fala...

359° P: Nem pode, porque ela está fazendo um trabalho, ela tem que respeitar o que se diz, certo?

360° PESQ: É, mas assim, linguagem oral é uma coisa e... a linguagem escrita é outra. E o que é o grande foco, é a gente discutir as ações, né? As atitudes. Por exemplo, essa ação que você instruiu Carolina. Por exemplo, você vai falar alto, você vai gritar, você vai, você colocou isso e na hora que você leu você dizendo isso, é... Te incomodou? Não te incomodou?

361° C: Me incomodou muito.

362° PESQ: E o que você... é... gostaria de comentar sobre essa passagem? Dizer sobre essa situação?

363° C: A minha preocupação é se de repente, se de repente, se existiria, mas como nós comentamos aqui, é o trabalho de cada sala, é o ritmo de cada sala. É uma sala que eu não consegui ver ainda uma forma de não gritar.

364° PESQ: Você tentou?

365° C: Tentei. Mas não existe uma forma, porque... Eu não sei se de repente pelo fato de você gritar, eles gritam mais alto que você, mas não te confrontando, mas entre eles. O falatório, né? As conversas. Então, assim, eu não consigo ver, não sei se de repente eu fiquei só com aquela visão, só naquilo. Eu não consigo ver uma outra forma. Então, assim, eu, logicamente eu percebi que com os meus colegas com a mesma classe, é assim.

366° PESQ: Ah, tá.

367° C: Não tem.

368° PESQ: Não é uma coisa... Então, essa situação do grito, do... do falar energicamente, colocando eles para dentro, é uma situação pontual desta sala?

369° C: Desta sala. Porque é uma sala que fala demais. Eles são muito agitados como eu coloquei aqui. As questões das brincadeiras, e aí, eles... falam muito alto, parece que um quer competir com a fala do outro. Não dá. É uma sala pequena, mas um está aqui na frente, o outro está três carteiras para trás, e ele fala gritando. E, às vezes, mesmo você falando, gritando com ele, chamando o nome dele por várias vezes, ele continua falando, como se você não estivesse ali.

370° PESQ: Ah...

371° C: Aí, às vezes, você tem que tocar na pessoa: “você está me escutando fulano de tal?”, né? Para ele poder me escutar.

372° PESQ: Para eles darem atenção.

373° C: Darem atenção, e aí você conseguir falar: “Olha, agora é hora de você sentar, vira para frente e para de falar”.

374° PESQ: Mas é uma situação de aprendizagem do trabalho, né? Que inclusive você está refletindo sobre... como fazer, né?

375° C: É.

376° PESQ: Se existe só esta possibilidade, se existe outra.

377° C: E outro ponto que eu levantei aqui, é que é uma sala que eu não consigo falar, normalmente. É uma sala que eu tenho que falar individualmente. E quando eu olhei isso aqui também, eu fiquei pensando: “mas poxa vida, eu tenho que falar no individual”, e eu sou como a Paula, como a Heloísa, eu gosto de falar, de explicar. Então, você fica falando, levantando os assuntos e, assim, uma sala que você não consegue fazer sua... (aula), dói. Dói lá no fundo. Você não tem noção, dói muito.

378° P: Sabe como é que eu fazia, teve um ano, a sala era muito falante, chegava: “bom dia, hoje nós vamos fazer, sabe o que nós vamos fazer?”. Escrevendo. (risos) Aí, conforme o tempo, foi melhorando, “Bom dia, primeira tarefa, olhar o caderno, vistar, não esqueçam, estou vistando”. Olha o meu braço gente, né? (risos)

379° PESQ: Ah...

380° P: A gente tem que brincar, né.

381° PESQ: Olha a dica, olha a dica da Paula.

382° P: Meu Deus, eu não consigo falar.

383° C: Porque assim...

384° P: Ou eu dou a de louca aqui...

385° PESQ: E aí quando o aluno perguntava o que era para fazer, você apontava para a lousa, estava tudo escrito, as etapas que o aluno vai ter que seguir. Olha isso gente. É uma estratégia diferente.

386° P: Eu pastei, ainda brinco com eles, eu pastei, parecia uma jumenta aqui. Parei, pensei, fiquei... né, a burra tapada, aí, comecei. Porque quando eu fico nervosa, eu na sala de aula me xingo: “mas eu sou uma jumenta mesmo, né?”. Eu, mas eu sou assim, tá gente? Vou escrever na lousa. “Ai, a professora realmente, ela está só escrevendo na lousa”. Aí, eles se incomodaram, porque você não conversa com a sala. Já chega escrevendo, escrevendo, escrevendo. Aqui oh, e as chamadas sempre nominal, fulano, sicrano, beltrano, porque dá vontade de fazer chamada por número (risos) Né? São brincadeiras que eu falo para eles, eu falo, “Olha, a chamada é sempre nominal, mas dá vontade de fazer por números.” Aí muda o comportamento, mas olha!! (expressão de cansaço)

387° PESQ: Mas você ficou fazendo isso quanto tempo?

388° P: Ahhhh. Eu nem me recordo, porque assim, uns dois bimestres? Quando eles (alunos) voltavam (das férias) começava a fazer de novo, aí depois...

389° PESQ: Eles melhoraram?

390° P: Foi indo, foi indo. A sala era muito falante, muito falante e difícil de lidar. Demorava tanto tempo, mais ou menos uns vinte minutos, para organizar a sala. Pelo amor de Deus, para uma aula de cinquenta minutos!

391° H: “Gente, presta atenção, presta atenção, abra o livro...”

392° H: Senta.

393° C: É senta.

394° H: Separa.

395° P: “Abre o livro na página tal”.

396° PESQ: Aí, você vê né, que como o trabalho, ele é dinâmico, porque assim, é... você teve que recorrer à... Com uma sala você faz de um jeito, com outra sala você tem que fazer de outro. Tem que pensar nas diferentes possibilidades de agir...

397° C: A persistência.

398° PESQ: Imagina a... a sensação daí é fácil de explicar, muitas vezes, a sensação de...

399° P: De impotência.

400° PESQ: De impotência.

401° C: É assim que eu me senti lendo esse trecho (da instrução dada) (risos).

402° PESQ: Você se sentiu impotente?

403° P: Quando eu pensei nisso, eu estava me sentindo impotente, né? Ninguém está me escutando. Eu falei assim, bom, então vamos conversar com a lousa. Olha que coisa cruel, totalmente, que o Estado fala: “Larga a lousa”, mas, lá naquele momento era o único recurso que eu vi, que eu tinha para poder entrar em contato com a sala de aula. Aí, alguns alunos falaram assim, “Professora, você não vai corrigir?”. Ai, que bacana alguém perguntou se eu vou corrigir a lição. Então vamos lá. Vamos fazer a correção. Aí, sim!

404° H: Essa sala que eu falei que eu estava, que é a oitava E, que a professora saiu chorando. Eu comecei a aula no mesmo sistema que eu falei, botei a carteira lá na frente, senta, né?! E comecei explicando. E aí, eles assim, não estavam prestando atenção nenhuma! Eles começaram a conversar entre eles. E é horrível a sensação de você estar explanando, está levantando questões, e... as conversas paralelas, né? E eu acabei pedindo desculpa para alguns da sala, eu falei: “mas não têm condições de eu dar esta aula desta forma”. Aí, eu fiz o mesmo recurso da lousa, virei e passei uma outra atividade na lousa, para eles fazerem. Porque eu ia perder a aula, né?

405° PESQ: Por que, vocêalaria e ninguém escutaria...

406° H: Ahamm. E uma coisa que eu ia falar que foi engraçado, essa questão que a Carolina (Ciências) falou dos vícios de linguagem e tal (linguagem oral/transcrita). E essa questão da firmeza, ontem eu entrei na Oitava C, na última aula, a gente tem essa sala em comum, e o aluno X, é um menino assim, ele está para repetir. Então, a gente está tentando, né, fazer um, um... regaste...

407° C: Uma estratégia.

408° H: Um resgate com ele. E ele acordou agora no fim do ano, né?! Então assim, neste sentido a fala é a mesma. A minha fala, da Carolina, da professora de português, que é a::

409° C: Rosa.

410° H: A Rô. Então, a gente está falando a mesma coisa. E ele deu uma acordada agora. E aí ontem, na hora que eu cheguei, ele... eu não sei como que foi, eu fui colocar

as minhas coisas assim, ele pegou a carteira e já colocou para eu sentar, mas ao invés de eu sentar ele sentou (risos). Aí, ele cruzou as pernas e começou: “gente, a aula começou. Senta.” E começou a fazer tudo o que eu fazia na sala (risos). “Gente, organizar a sala primeiro, arrumem as carteiras”. E ele começou com a minha fala. E eu fiquei assim, mas eu ria né? E ele fez a explicação da Guerra Fria: “hoje, a gente vai falar da Guerra Fria”. Aí, eu peguei e falei, é... para ele: “Está vendo como você sabe...”. Enfim, ele não “perdeu” o ano todo. Ele prestou atenção em tudo.

411° C: Pelo menos isso, né?

412° PESQ: Que interessante.

413° H: Né? Eu disse: “você só pecou, porque você não falou muito da Guerra Fria”. Eu até instiguei ele a falar mais sobre a Guerra Fria. E aí, ele acabou se enroscando e não quis falar muito, mas foi muito interessante, assim, a encenação, “tira o fone”, “tira o fone”, ele falava (risos).

414° PESQ: Fazia, imitava direitinho.

415° H: Direitinho, né? Então, assim...

416° PESQ: O aluno, ele estava presente.

417° H: Aham. Sim!

418° PESQ: Né?

419° C: Às vezes, a gente pensa que ele (aluno) não observa nada, mas de alguma forma ele observa.

420° H: É. E eu achei interessante que ele percebeu a questão da organização da sala, como tem que ser para começar a aula e tal, né?

421° PESQ: Mas, voltando na... Carolina, eu... queria saber assim, para você está tudo bem? É... conversar, conversar conosco aqui sobre esta passagem.

422° C: Não, para mim, é... para mim... Até descobri que assim: realmente o problema não sou eu, né? Porque quando você olha, você pensa: “meu Deus, o problema está comigo?”, “O problema sou eu?” Porque, a gente sabe de toda essa questão da diferença das salas, né? A questão das diferenças entre eles, e comigo também, será que eu que estou colocando de uma forma errada? Será que tem outra forma que eu possa mudar isso?

423° P: Então, aqui no meu caso, é bem aquilo, é projeto, né? Eu coloquei bem aqui, eles estão fazendo o que eles gostam.

424° PESQ: É.

425° P: Você pode observar o meu. Cada um fez o que eles acharam.

426° PESQ: Toda a instrução dela foi baseada no projeto.

427° P: No projeto.

428° PESQ: E aí, não tem como a gente, né?

429° P: Cada um está direcionado e eles estão fazendo cada um dentro da possibilidade. Uns dançando, outros, cantando. Outros fazendo seminário.

430° C: Mas assim, o que eu consegui descobrir no caso específico com esta sala, o que eu descobri é que assim, eu, Rosa, Iago, né, que somos mais próximos com essa sala, é que assim, são alunos muito copistas. Eles gostam muito de copiar. Até devido à dificuldade deles. Eles já vêm com uma defasagem já antiga. E a única coisa que até o Iago descobriu, o professor de Matemática, é que só dá para trabalhar com desenho. Com reproduções. Então, assim, é... eu consegui trabalhar esses dias através... Contando a questão do sistema solar, por exemplo, né? E as questões das estações do ano, eu fui localizando no calendário as fases da lua, por exemplo. E em que estação do ano, eles nasceram. Relacionando isso. Então, foi um trabalho hiperlegal. Eu consegui interagir em duas aulas tranquilamente um trabalho em grupo. Quando eu vou passar uma

matéria que é mais chatinha, e que você não tem muito recurso para aquela aula, eles não querem, só se for cópia. Não conseguem desenvolver nada. Agora, o Iago (professor de matemática) foi montar a planta de uma casa, onde eles desenhavam a área da casa, né, e foi um trabalho ótimo. Então assim, mas você não pode só viver na questão da reprodução da imagem, reproduzir alguma coisa. Desenho. Têm outras formas, né? E assim, essa dificuldade e descobrir isso agora, vai dar para ele (professor de matemática) organizar isso em algumas aulas? Vai. E para mim, você passar uma matéria específica, não é bem assim.

431° PESQ: Mas você, isso mostra que você está interagindo com os outros professores, né?

432° C: Sim.

433° PESQ: Que você tem uma interação com os outros professores. Inclusive na reflexão sobre como trabalhar com essa turma. Fazer é... desenvolver o seu planejamento, o seu plano de aula, etc.

434° C: Tenho. Aí você...É... Com a professora de português é a mesma coisa, né? Mas você é assim, é um recurso que nós achamos, é um recurso, existem vários né? Uma gama enorme, mas não aparece! Então assim, fica muito difícil nessa etapa, último bimestre, semanas para acabar o ano, praticamente, então, você não consegue ver. É um tempo muito curto, né? O último bimestre para você fazer isso. Talvez reflita para o próximo ano? Néh?!

435° PESQ: Então, eu acho que é a ideia, né? É pensar assim, com essa turma, a gente sabe que tem, né, é... essas questões, essas dificuldades, o... como que se pode pensar para o ano que vem?

436° P: Então, aí tem um adendo, né? Porque normalmente uma coisa assim que eu, às vezes, eu até questiono, é que no ano que vem, por conta assim de uma adequação da própria direção, eles reorganizam os alunos, né? Achando que isto daí é uma forma de, é.... evitar conflitos.

437° C: Amenizar.

438° P: Amenizar os conflitos. Eu já discordo. Alguns dos casos sim. É... em casos esporádicos tudo bem. Tirar esse daqui, que é um líder negativo, então, vamos romper com isso, né? Vamos quebrá-lo naquela situação. Um caso ou outro sim. Não fazer assim, parece que joga: onde cai uns, né, remanejados.

439° C: Um jogo, né?

440° H: Um jogo.

441° C: Caiu uma pecinha...

442° P: Porque quebra justamente isso, quando você construiu o perfil da sala para o ano que vem. Esta sala tem perfil? Como é que nós vamos trabalhar? Entendeu? Coube, essa questão.

443° PESQ: Tá. De repente, o... remanejamento nem sempre é favorável, porque você vai criar um outro perfil.

444° C: Um outro perfil.

445° PESQ: E todo ano, vai reiniciar todo o processo de conhecer a classe.

446° P: Porque, no caso dela (professora de Ciências), já tem uma pista. O ano que vem como é que nós vamos trabalhar?

447° H: Fora isso, o grupo de professor também. Vai mudar também.

448° PESQ: O grupo de professores

449° H: Um grupo mais unido...

450° C: Ou talvez não.

451° P: Exatamente.

452° C: Eu corro o risco de não estar mais aqui o ano que vem. A Heloísa, a Paula, sim, mas eu não, é o segundo ano que eu estou aqui. Então, talvez, eu não esteja no próximo ano.

453° H: Eu também vou estar parte, né? Do ano que vem. Até Junho.

454° PESQ: Por quê?

455° H: Porque eu estou grávida.

456° P: Ohhhh... Não fala nada, né.

457° PESQ: Ah... Parabéns (risos).

458° C: Ai, Meu Deus.

459° H: Estou contando agora.

460° C: Você é a primeira. Eu não fiquei sabendo, viu? Você é a primeira a saber.

461° H: Vou contando aos pouquinhos.

462° P: Depois eu vou abraçá-la.

463° PESQ: Ai, que benção.

464° H: E também, tem essa, né? O professor sai e volta...

465° PESQ: É. De licença, né? Isso. Certo, mas eu ainda estou preocupada com você Carolina. Quero saber se está tudo bem para você essa... questão...

466° C: Não. Eu sou uma pessoa que se supera. Que supera rápido.

467° PESQ: É? (risos).

468° C: Graças à Deus!!

469° PESQ: Porque é muito, é muito difícil a gente se ouvir, a gente se ver...

470° H: Aham. É horrível.

471° PESQ: É

472° C: É verdade. Não, não. Eu só achei estranho, porque assim, parando, analisando, eu pensei: “Nossa. Eu faço isso mesmo?” (risos) “É desta forma que acontece?” E eu estou estudando para concurso, escutando muito a conversa, a explicação de autores, sobre a educação, aquela coisa, então, isso mexe com a gente.

473° H: Semana passada eu fiquei mais incomodada. Eu fiquei mais incomodada, mas aí depois eu comecei a ver por esse lado. Vai acontecer isso. A gente vai ver e vai refletir sobre a prática, né?! É porque a proposta é essa, né?

474° PESQ: A proposta é essa.

475° C: Porque assim, a gente sabe que a prática não é a mesma coisa do que... o correto, né?

476° H: Hum hum. A teoria.

477° C: A teoria, né? Então, porque você escuta a teoria de autores e você vê que você não faz parte daquilo.

478° PESQ: Será?

479° C: Né? De alguma forma você tem é... você discorda dele em algum ponto, ou você de repente, aquela visão, você não consegue se enxergar ali. Então, eu fico em conflito. Isso acabou mexendo comigo estes tempos agora.

480° PESQ: Porque você está estudando bastante para o concurso...

481° C: É.

482° PESQ: E existe uma reflexão é... um repensar... Para finalizar gente, eu não sei, será que dá tempo?

483° H: Meio dia.

484° PESQ: Ah, meio dia. Terminou.

485° H: Eu queria falar sobre a autoridade.

486° PESQ: Você disse (instruiu) que é a autoridade dentro da sala.

487° H: Então, o que que acontece, eu não concordo com essa história do banheiro. Assim, não é uma regra, regra, é um combinado que foi imposto, né, pela maioria, que eu não concordo.

488° PESQ: Ah tá.

489° H: Mas, e assim, eu acato dentro do grupo, mas se, se ocorrer em algum momento, assim, por ter deixado o aluno ir, porque ele também precisar ir. Eu mandar e ele voltar, né, em algumas situações aí eu recorro, eu vou lá e falo que ele precisa realmente ir.

490° PESQ: Tá. Você impõe. Deixa. Faz.

491° H: É. Isso. Exato. Porque assim, eu acho que a gente vive em um ambiente de educação. Né? Então, não é a punição dele não poder beber água, porque ele não tem disciplina, é... de não deixá-lo ir ao banheiro. Ele tem que aprender que ele precisar ir no momento que realmente ele tiver necessidade. E tudo que ele fizer fora isso é... vai, é... prejudica ele mesmo. É difícil isso? É extremamente difícil. Mas se a gente está no meio da educação, igual aqui na escola, dentro do banheiro, eles não têm papel higiênico. Porque é... eles vandalizavam, entupiam a privada, molhavam e jogavam para cima, então, já há anos que não tem papel. E eu discordo completamente dessa situação, assim, é humilhante para os meninos principalmente, né, quando vão ao banheiro, pedir papel. E... assim, até um trabalho que a gente está fazendo na sala, não lembro se:: se você chegou a saber que... a gente está fazendo um trabalho, os alunos foram para uma Conferência sobre o meio ambiente. É esse aluno que foi, passou nas oitavas, agora ele está indo para Brasília.

492° PESQ: Ai que legal.

493° H: E assim, é uma comissão, eles vão ter um treino de uma comissão pela qualidade de vida na escola, e aí, a primeira proposta que ele foi passar na sala, que foi essa questão do papel do banheiro, com o cuidado com o banheiro, nessa tentativa de reeducar os alunos dentro desse ambiente. Não vai ser fácil, não vai acontecer do dia para a noite. Mas eu acho extremamente importante isso. Né? Essa é uma posição minha que muita gente discorda. Sem a menor sombra de dúvida.

494° C: Não, eu não discordo de você, porque assim, a questão da sétima E, eles estão, o que foi falado lá no HTPC, eles estão de castigo. Não podem beber água, ir ao banheiro do período da uma às seis e vinte, só pode ir no intervalo de vinte minutos. Então, assim, o nosso corpo pede.

495° PESQ: Nesse calor.

496° H: Explica! (risos)

497° C: Nesse calor. É banheiro, né? Às vezes, ficar sentado, cansa. Então, você tem que entender que hoje a agitação, nós mesmos adultos cansamos de ficar sentados, agora imagina uma criança. Ir no banheiro, beber água, isso é o corpo.

498° PESQ: E como que chegou neste castigo, assim digamos?

499° C: É.... Isso é uma forma de punição. Então, não é assim que se puni, no meu ponto de vista. Mas como elas, eu acato também, porque não é uma decisão minha. É uma decisão de estância maior. Né? E é um grupo de professores. Então, eu não vou sair daquela norma, daquela regra...

500° PESQ: Mas supõe...

501° C: Mas se eu sentir que o aluno precisa sair, eu vou autorizar.

502° H: Então, aí eu acho assim, é um discurso completamente contrário. A Carolina inclusive que é de Ciências, que em alguns momentos vai falar sobre o corpo, sobre é... a qualidade de vida, essas questões... Assim, a gente tem palestra para nós professores aqui, sobre como que é complicado você segurar de ir ao banheiro, você não beber água.

Como é que você fala de tudo isso e essa questão você coloca desta forma dentro da sala de aula? Então, para mim é assim, é... não tem nem como se comentar disso.

503° C: E outra, o próprio Sistema fala que não devemos. É... educar, né?

504° H: Educar.

505° C: Educar alunos democráticos, né, questionadores.

506° H: Críticos.

507° C: Críticos. Como? Né? Se eu estou impondo uma coisa que não está dando/... É Física, né? Se eu estou impondo uma coisa que, está sendo imposta para mim que eu estou passando essa autoridade. Oh, uma autoridade em cima da outra. E ele não pode questionar, “olha, eu preciso eu tenho esse problema, eu estou resolvendo este problema”. Como? O sistema não pede isso, e de certa forma, eu imponho de outra forma, né? Então isso é difícil.

508° H: Isso é comum nas escolas viu Kátia. Não é só aqui. Eu vou até contar um episódio rapidinho que aconteceu comigo em outra escola que eu trabalhava. É... o combinado era assim: no intervalo da outra turma, aqui também tem isso, no intervalo da outra turma você não pode deixar os outros (alunos) saírem. Então, fazia o intervalo primeiro das quintas-séries e depois da sextas, você não podia deixar é... a turma contrária descer para não permanecer no outro intervalo. É... aí, um aluninho meu, da quinta-série, pediu para ir ao banheiro e estava no intervalo das sextas. Aí, eu falei, “Não, agora não pode”. Aí, ele sentou. Aí, ele ficou incomodado, se mexendo... “Professora, eu preciso ir”. Eu falei, “Agora, não pode”. Aí, por um acaso eu olhei de novo para cara dele e percebi, né? Aí, eu falei: “então, você vai, mas passa na sala da... da coordenação e fala que você vai usar o banheiro de lá”. Quando ele saiu, na verdade ele estava como uma dor de barriga terrível, e quando... E ele não conseguiu segurar, quando ele saiu, ele já saiu fazendo, então, sujou o chão da sala, né, e aí, os alunos fizeram aquela confusão.

509° C: Que dificuldade.

510° H: Eu fiquei assim: branca que nem um papel. Assim, para segurar a sala e poder ir lá explicar o que aconteceu.

511° PESQ: Ajuda, né?

512° H: Então eu tive que chamar alguém, aí veio alguém, ficou lá, a gente teve que comprar uma outra roupinha para ele, porque ligamos para casa e não tinha ninguém. É... eu ainda dei o dinheiro para comprarem a roupa, e aí a Diretoria... Eu chamei a coorde... a coordenadora, e eu falei: “ai, Cris, só comigo que acontece essas coisas”. Expliquei para ela o que ocorreu. E aí, foi ela que é... chamou a diretora e explicou, né? Aí, a diretora me chamou e falou assim: “Olha, a gente vai ter que resolver isso, não pode é...”. Como é que ela falou... “É... não pode se deixar ir pelo comportamento do aluno”. Porque ela achou que eu não o deixei, porque era um aluno bagunceiro. Aí, eu falei para ela: “bom, mas não foi esta questão. Foi a regra que vocês me passaram, que a gente cumpre até, até hoje, é que no intervalo contrário das turmas, os alunos não podem sair”. Eu falei: “foi uma sorte, ele estar no andar de baixo”. Porque, aliás, na escola tinha um portão e quando era o intervalo da turma de baixo, trancava-se o portão de cima, se ele estivesse na sala de cima, o estrago teria sido muito pior.

513° PESQ: Ele não teria como passar, ter acesso ao banheiro.

514° H: Não. Ele não teria. De jeito nenhum. Aí, então tá. Eu falei: “pode chamar a mãe que eu converso com a mãe”. Porque se eu tivesse qualquer problema, eu ia... até a diretoria me respaldar, porque eu estava seguindo a norma da escola. E ainda assim, eu infringi, porque na hora que eu percebi que era mais sério, eu deixei ele sair.

515° PESQ: Então, isso é...

516° **H:** Isso é uma coisa assim: é... terrível.

517° **PESQ:** Que série?

518° **H:** É horrível. Quinta e sexta série?

519° **C:** Ele não conseguiu se segurar. Né? Que é isso...

520° **H:** E tem um discurso assim, você sabe pela cara do aluno se é verdade ou não. Eu não sei.

521° **P:** Aí, quando vocês comentaram essa questão da sétima série...

522° **H:** Isso é julgamento. É terrível isso.

523° **P:** Quando vocês comentaram lá punição da sétima série. Que faz parte da punição, aí, eu já pensei, que não tem como, não tem como os professores seguirem essa regra.

524° **H:** Essa é a regra. É. Isso é horrível, gente.

525° **C:** Porque...

526° **PESQ:** E os professores?

527° **C:** Há exceções...

528° **PESQ:** Isso foi concordado?

529° **P:** Serão maiores do que a regra.

530° **C:** Não, porque, eu não tive muito tempo de conversar. Ontem eu entrei na sala, nesse caso, nessa sala, foi aí que eu analisei, eu falei assim: “não está um pouco frio, porém eu mesma quero beber água”. Mas a minha garrafa está aqui, eles não trazem garrafa. Eu acho que não custa nada se você, vê se você ameaça: “Ohh! Você vai e volta logo”, “Senão eu vou fazer isso e isso”, né? Ameaçando, ele vai lá, ele vai fazer o que ele precisa, e ele vai voltar. Porque na realidade a gente tem inspetor na escola para fiscalizar isso.

531° **P:** Toda punição tem que ter bom senso, né?

532° **C:** Né? Porque o inspetor que tem que fiscalizar isso.

533° **P:** No caso dessa punição aí, nesse sentido não tem (bom senso).

534° **C:** Mas eu ainda não pude questionar isso. Porque eu não tive um tempo para sentar com a pessoa e falar: “eu não gostei”, “eu vou discordar”, “eu vou deixar passar”.

535° **PESQ:** É a pessoa...

536° **C:** Não é a pessoa, né?

537° **P:** Não é a...

538° **H:** Não, para falar isso tem que conversar com a coordenação.

539° **P:** É a coordenação. Entendeu?

540° **C:** Mas eu sou tipo de pessoa que eu não vou logicamente chegar e brigando, nada, eu quero conversar.

541° **PESQ:** Não, sim.

542° **C:** Mostrar o meu ponto de vista.

543° **PESQ:** Não é um ponto de vista de uma pessoa foi todo um... é, é...

544° **C:** Foi toda a situação em si.

545° **PESQ:** Então, assim, para fechar eu gostaria, né... de ressaltar que no final, o que percebo, é todo mundo tentando de alguma forma acertar.

546° – **C:** É. Tentando acertar.

547° **H:** Tentando crescer.

548° **PESQ:** Tentando acertar. E o que vocês vão fazer com o grupo, ou vocês vão discutir com o grupo, é exatamente isso, pensar como que a gente pode melhorar certos pontos que a gente está encontrando dificuldade. A questão dos corredores, das trocas

do... dos professores dos alunos, a questão do banheiro, esse tipo de coisa? Tá bom? Dar ajuda mútua de como vocês podem se ajudar mais. Então, hoje discutimos esses pontos.

549° C: Esses pontos.

550° PESQ: Então, imagino que semana que vem a gente consiga fechar.

551° C: Ótimo. Tá bom.

552° PESQ: Tá bom?

553° C: Você vai precisar da folha (com as transcrições) ou pode ficar?

554° PESQ: Não. Pode ficar com vocês. Vocês viram? Uma sugestão é, não sei, vocês todas têm *facebook*?

555° H: Tenho.

556° PESQ: Têm?

557° C: Tenho.

558° PESQ: Porque... sugeri o grupo da tarde de montar um grupo no *face*.

559° P: Ah, que bom.

560° PESQ: Um grupo fechado, restrito, aí eu envio as coisas para vocês.

561° H: Isso. Pode ser.

562° PESQ: A gente se fala. OK? Obrigada mesmo, fiquem com Deus e boa semana.

Discussão Grupo I

Tema geral: relativo às relações com o outrem na realização do trabalho

Tempo total do dia de discussão: 44'06"

2º Dia 07.11.2013 – Transcrição com 13 páginas.

Participantes	Tempo de trabalho/condição	Nomes	Siglas
Professora de Ciências	4 anos - Contratada	Carolina	C
Professora de História	9 anos – Efetiva	Heloísa	H
Professora de Língua Portuguesa	15 anos - Efetiva	Paula	P
Pesquisadora	-	Kátia	PESQ.

Atenção: todos os nomes são fictícios, salvo o da pesquisadora.

1º PESQ: Muito bem. Após a leitura dos temas, né, das questões relativas às pessoas, às instituições, que são da instituição, os alunos, os colegas, os pais, né? Então, o que vocês gostariam de discutir dentro desses comentários, dentro dessas instruções que vocês deram sobre as relações?

2º C: Posso começar? Paula? Posso?

3º P: Pode.

4º C: Então assim, em relação a... inspetores, né? Essa questão da instituição, a minha relação com inspetor, eu já procuro... evitar. Tá? Porque... é uma realidade da nossa escola, em que a gente não tem inspetores que estão ali do nosso lado, participantes, em que você pode contar com aquele inspetor, que, pra de repente ir buscar um material para você constantemente, ou de repente olhar a tua sala, porque você esqueceu alguma coisa no teu armário, ou porque você precisa pegar o material, ou até ele mesmo ir buscar o material. Então, a gente tem essa grande dificuldade. Em relação (à essa dificuldade), então, eu procuro, ou já levar o meu material para a sala, tá? Ou então, assim, se for extremamente necessário eu saio da sala para ir... Mas eu procuro não ir. Se eu tiver uma dobradinha, ou for para a sala, ou voltar para a sala dos professores, ou alguma coisa, depois eu retorno e continuo a aula, ou numa próxima, eu modifico a minha aula. Porque a gente tem essa grande dificuldade, tá? Não é pelo número de inspetores não, é pela classe (profissional dos inspetores) mesmo que está aqui, né, pelas pessoas. Nada pessoal, mas profissional, tá? É... em relação a secretaria eu não tenho nenhum problema, tá? Não vejo nenhum problema relacionado a nós, né, professores. Em relação à coordenação, também não, sempre tive retorno daquilo que eu precisei. Né? Logicamente, que existem falhas, às vezes, você precisa ter uma atenção, com algum aluno, às vezes, você não obteve naquele momento, mas a gente até entende pela questão... o grupo, né, a gente, nós somos um grupo grande. Então, não é só atender a mim, têm outras também e outras prioridades, então, até entendo isso. Agora a... relação que eu percebi, que apareceu que tem muito, a relação aluno, professor e aluno, né? Tem até um ponto, que eu não sei se depois dá para você levantar que eu até coloquei é... a questão dos grupos, né? Que eu falei, é que eu mencionei aí, (na instrução ao sócia) é uma sala onde tem conflito entre eles mesmos, e de repente eu deixo eles ficarem com... eles (alunos) mesmos montarem o grupo. Então, é um ponto que eu gostaria que você levantasse depois.

5° PESQ: Levantasse....

6° C: Não, não, não. Acho que na própria discussão que você falou que depois vai ter.

7° PESQ: Na discussão com os outros (professores).

8° C: Isso, porque assim, a minha ideia é: será que essa questão de eu deixar o aluno escolher o seu próprio grupo, será que é um equívoco meu? Será que exis... não a questão da autoridade.

9° P: Criando mais assim... É:: enfatizando mais essa questão da rivalidade, né?

10° C: Isso. Porque assim, de uma certa forma, já que a sala tem uma certa rivalidade, eu estou compactuando com ela.

11° P: Instigando. Mais ainda.

12° C: Você entendeu? Agora, você, eu relendo, você falando e eu escutando, eu parei e veio isso na minha cabeça. Será que eu estou compactuando com isso? Porque a minha intenção nessa sala, eu como professora e mediadora também, né, eu teria que terminar com este conflito. E aí, montar realmente os grupos. E é isso que eu parei e pensei. Então, eu acho que é um ponto/

13° PESQ: É uma sala, os alunos têm quantos anos?

14° H: Sétima E, né? Sétima E?

15° C: Não, é oitava A.

16° H: É oitava A?

17° C: É oitava A. É oitava série A.

18° H: Eu vou até fazer um comentário aqui. Eu não acho que seja um erro, pelo contrário, eu acho assim, pedagogicamente, para você conseguir dar a sua aula, você usa essa estratégia. Talvez fosse bom fazer um equilíbrio, né? Em outro momento fazer um trabalho com a sala inteira. Mas eu não acho que seja errado não. É uma ferramenta que a gente tem, porque quando você coloca pessoas que... são rivais, por exemplo, quando a gente vai montar um grupo com aquele aluno chave para poder auxiliar os outros, se eles não se entendem a atividade não sai. A gente sabe disso. Não sai.

19° C: Mas aí é aquela questão, eu... mas... Eu estou compactuando com isso, na realidade, eu teria que achar uma forma disso ser eliminado! Porque eles (alunos) têm que interagir com qualquer grupo, em qualquer ambiente que eles estejam, que eles ficarem, eles têm que interagir, eles devem interagir um com o outro.

20° PESQ: De pouco a pouco você ir diminuindo...

21° H: Diminuindo, né?

22° P: E aproximando.

23° C: O que acontece, se passaram quase um ano letivo e os alunos ainda continuam com conflito. E tem uma outra/

24° H: Mas você não estava com essa sala desde o começo do ano, né?

25° C: Não. Desde o começo do ano não. Eu peguei meio semestre.

26° H: Tem essa também.

27° PESQ: Ah, meio semestre.

28° H: É.

29° C: E aí, é que entra com a questão também do trabalho da escola em si, né? Não é só o meu trabalho, porque se é uma questão de alunos que têm conflitos. Então, são alunos que deveriam ter sido chamados, deveria ter uma conversa, como se propôs no momento dessa conversa e não está aí na fala (instrução), tá? Agora que eu estou me lembrando... Então, é assim, é um ponto que eu levanto também, porque é assim, não só vir, isso não só deveria vir de mim, porque a situação, eu expus a situação, passei para instâncias maiores, vamos dizer assim, foi marcado uma reunião, mas a reunião não

existiu. Então, talvez nesta reunião (com todos os professores) alguma coisa deveria ser dita.

30° PESQ: Isso é muito importante de falar com os demais professores, concordam?

31° C: É. Entendeu?

32° P: Uhum...

33° C: Por isso, que eu já aproveitei a minha fala para levantar esse ponto. Aí, depois eu até mando para você. Né?

34° PESQ: Porque é esta questão do... combinado, né?

35° P: Aham...

36° PESQ: Entre o...

37° H: É, nessa sala, desculpa.

38° C: Pode falar.

39° H: Nessa, essa sala eu estou com eles desde o começo do ano. A minha estratégia já é outra. Né? Eu não uso trabalho em grupo. Então, assim, eu trabalho com eles (alunos) de forma individual. Sempre, eu deixo sempre o trabalho de grupo para ser o último trabalho do ano. Porque assim, aí eu já conheço eles (alunos), as limitações, a timidez de cada um, jeito de falar e tal, para poder avaliar, né? Então assim, é... eles (alunos) estão fazendo este trabalho agora e, justamente, nesta sala estão saindo trabalhos muito bons.

40° C: Ai que bom.

41° H: Né? Para mim só tem assim, um grupo que se destaca bem na realidade entre eles (alunos). Que é um grupinho de meninas, de três meninas que a sala não gosta muito delas e elas não gostam muito da sala também (risos). Né? Mas assim, então, eu desconsidero essa rivalidade e trabalho com eles (alunos) de forma é... individual. E sempre que possível, assim, aquele debate com o grupo, com eles (alunos), eu levanto questões com eles, então todos, todos participam. Não é uma sala muito fácil de trabalhar, mas desde o começo do ano eu não tenho, não tenho tido problema com eles. E... e nesse trabalho de grupo, agora no final do ano, tem... Tá? É uma sala que me deixa bem contente com os trabalhos. Hoje mesmo, eles (alunos) estão se preparando para... terminar a apresentação, né, as apresentações que eu tenho duas aulas lá.. E... saiu apresentação com... teatro, com... música, né, então, a gente está falando de guerra fria, de ditadura, eles tiveram uma criatividade muito boa, essa sala.

42° PESQ: É...

43° H: E a estratégia de grupo foi a mesma. Eles escolheram os grupos. Então assim, eu os respeitei também nesse ponto, eles escolherem os grupos. E aí, deu certo, assim, nesta parte.

44° PESQ: Ahm.

45° P: Então é:: é, têm também duas salas, uma principal, né? Tem muito conflito, tem *bullying*, e:: a mediadora (pedagoga contratada pelo Estado para mediar conflitos) entrou para fazer um trabalho, né, em relação à esse conflito. Eu também sempre procurei trabalhar de maneira individual, já pelo perfil da sala, né? Não consegui, nem propus trabalho em grupo. Toda vez que é para fazer um trabalho em sala, eles (alunos) mesmos vão montando seus grupos. “Posso fazer, sentar com colega?”, “Pode. Desde que vocês concluem a atividade, tirem suas dúvidas”. Então, eles mesmos vão montando. Mas é, são atividades, assim, individuais, que eu procurava trabalhar, é... para dar menção. Agora, no dia a dia, no cotidiano eles (alunos) mesmos vão montando os seus grupinhos. Mas não que isso daí foi é... enfatizado. Né? E... justamente para evitar essa questão do *bullying*, do conflito entre eles, eu procurei trabalhar dessa maneira. Sem enfatizar. Né?

46° PESQ: Isso seria uma coisa para a gente repensar.

47° P: É.

48° PESQ: Não seria? Porque assim, existe uma... tendência a se dizer que é importante o trabalho... em grupo... (falas juntas).

49° C: Em grupo.

50° P: Em grupo.

51° PESQ: Né? É importante você conseguir equilibrar...

52° P: Isso.

53° PESQ: O trabalho individual e em grupo, né?

54° P: Mas o que eu pensei? O que eu pensei? Fomos tentando, fomos trabalhando durante o ano a questão do respeito.

55° H: Aham.

56° P: “Vocês não se respeitam, vocês juntam os grupos para é... provocar o outro grupo, né? Então, enquanto vocês não tiverem uma outra condição, um outro perfil não podemos trabalhar de outra maneira.”. Então, é a questão do respeito, até eles refletirem, né, a postura. É... efetivamente, eu noto que diminuíram a questão do conflito, do desrespeito. Mas ainda ficaram três que persistem, né?

57° PESQ: Que as relações ali não estão bem.

58° P: É.

59° PESQ: Que não estão boas.

60° P: Virtuosas.

61° PESQ: O bastante.

62° H: Então, Kátia, se na, se na teoria, quando a gente vai estudar os teóricos: como você usa o trabalho em grupo? Sempre as orientações são aquelas: você pegar um aluno chave para equilibrar os grupos. Né? Só que na prática isso não funciona, é muito, é assim, a sala dos nossos sonhos, mas não é assim que funciona, as pessoas têm relações, né, têm conflitos. Então, eu acho que esta estratégia de deixar o próprio, os próprios alunos é... escolherem o grupo não é uma estratégia falha não. É uma condição que a gente tem para que o trabalho em grupo funcione. E mesmo quando eles fazem o grupo, isto não quer dizer que não tenha conflitos dentro do grupo. Pelo contrário. E assim, eu ressalto muito, eu deixo como se fosse é... como se fosse não, eu falo para eles: “É um trabalho de conclusão de curso. Vocês estão terminando o ensino fundamental”. Né? Então, é a oitava série, eles estão terminando o ensino fundamental. Por isso, que eu deixo para o final do ano, este trabalho. E ressalto bem que, daqui para frente, eles vão perceber que tudo é grupo. Né? No ensino médio, na faculdade, no trabalho. A gente tem que aprender a interagir com as pessoas e a resolver os conflitos. E eles começam a ter um pouquinho desta ideia. Né? Então, eu gosto bem de ressaltar essa questão e não acho que seja um... é... que a gente ressalte o:: as divergências na sala. Porque... eu conheço o trabalho da Carolina, da Paula, assim, a gente está todo o tempo falando sobre isso e demonstrando. Acho que através do exemplo mesmo para eles (alunos); o que é ter um bom relacionamento, respeito, mesmo quando eles desrespeitam a gente manter assim, a... a calma, a firmeza. Né? Eu acho que, que... isso é tão importante quanto o outro remanejamento do grupo. Só complementando o que a Carol falou dos inspetores, é... realmente assim, a gente tem, tem esta dificuldade.

63° P: Ainda mais no período da tarde.

64° PESQ: Segura só um pouquinho essa coisa dos inspetores.

65° H: Tá.

66° PESQ: Para... para essa...

67° H: Fechar.

68° PESQ: Para fechar essa questão dos conflitos entre alunos. Carolina o que você pode dizer depois das falas das suas colegas? O que... porque você estava... você colocou para gente que você ficou preocupada, se questionou, questionou sua instrução. Será que eu estou fazendo certo deixando eles formarem o grupo? Depois que as professoras, que a Paula e a... a Heloísa falaram, você repensou? Como que foi?

69° C: Não, eu tenho assim, eu só achei um ponto importante até para, acho que levantar mesmo a discussão, né? Porque eu tenho, cada professor tem um ponto de vista. Eu acho que nós aqui, a gente tem um ponto de vista quase que igual, do E. Fundamental. Mas o Ensino Médio (o grupo de professores) tem um ponto de vista totalmente diferente do nosso. Então, a gente, por mais que eu tenha essa dúvida, a Paula e a... Heloísa, elas com certeza vão mostrar que talvez nessa minha dúvida não, mas outros professores com visão, a Paula também tem visão de Ensino Médio.

70° P: Tenho. É outra realidade.

71° C: Porque ela também é.

72° P: É outra realidade.

73° C: Né? A postura.

74° P: Eu tenho uma postura no Ensino Fundamental, já não tenho a mesma no Ensino Médio.

75° C: É uma postura totalmente diferente. Eu achei interessante assim, a questão mesmo de levantar a situação. Será que ciclos diferentes, postura de professores diferentes, isso vai diferenciar? Como que, como que eles (alunos) aceitam isso? É mais por essa questão. Eu, eu ainda continuo me achando que eu, eu sou um tipo de pessoa que eu acho que as coisas têm que ser solucionadas. Não sei como, mas acho que de uma forma ou outra, tem que solucionar. Mas, às vezes, a gente sabe que nem tudo tem solução. Né? Então, no meu ponto de vista, eu acho, é uma sala que eu também tive muita evolução. Eu entrei, ela estava de um jeito, agora ela é de outro. Eu percebo que os alunos estão muito mais participantes, tem aluno mesmo, que nem o João (nome fictício), o João melhorou assim, uns cem por cento.

76° H: Ele ressurgiu, esse menino.

77° C: É. E assim, eu comecei a elogiar ele muito. Então, isso aumentou a autoestima dele. Ele está assim, participante mesmo, então, isso me deixou muito feliz. As meninas mesmo; tinham algumas meninas que não faziam nada, do fundão, aquela coisa, que agora participam. É uma sala que agora presta atenção no que você fala, porque era muito falante. Então, assim, mesmo com o conflito e a questão, eu ainda trabalho em grupo, porém quando eu vou avaliá-los, eu preciso de alguma coisa. “Oh! Me entrega isso. Faça isso” e eu avalio individual. Né? Então, eu tenho aquela questão da avaliação em grupo, como é que eles estão ali desenvolvendo as atividades em grupo, mas quando eles devolvem isso, essa devolução tem que ser individual. Né? Então, fica para mim é... eu acho melhor a avaliação assim. E a questão de conflitos entre eles, eu, e até comigo mesmo, o que eu achei muito interessante foi o do José (nome fictício), da oitava C. O José é, foi um aluno meu do ano passado, e... ele tinha uma postura, ele era muito agressivo, ele batia de frente, ele te xingava. Ele iniciou este ano da mesma forma, só que de alguns meses para cá, eu ouvi uma fala dele, depois de muitas conversas, porque eu sentei várias vezes com ele e comecei a conversar, dando conselhos. Né? Ele não melhorou como aluno, na questão da aprendizagem, ele não se esforça, ele não procura, mas essa questão da agressividade, do comportamento dele, um aluno falou assim: “Ah, professora, a senhora está falando demais!” Tipo assim, numa conversa: “Ah, chega, você já falou muito”. Isso foi em um dia de uma explicação, porque eu acho que eu e você, a gente é chata nessa parte (risos). E ele (aluno José) falou assim: “Ou, para aí!

Respeita a professora em? Que é isso?” E ele começou a questionar o aluno: “Cê tá louco?”

78° PESQ: Te defendeu...

79° C: Ele me defendeu. Na hora, eu me assustei. Porque assim, então toda aquela fala que eu tive com ele, toda aquela conversa que eu tive falando assim: “Olha, o tempo que você está perdendo, você é um aluno repetente, você tem um risco de ficar retido este ano de novo”. É eu acho que, de uma certa forma é aquilo que a gente falou, a partir da hora que você conversa com o aluno, que você tra... tem aquele olhar diferenciado para ele, você pensa, você pensa que não tem nenhum retorno, e tem, só o fato dele me defender, só o fato dele falar: “Respeite o professor”. E antes eu falava para ele: “Senta”, “Ah, professora não enche o saco”. Agora: “Tudo bem professora eu já estou sentando”. Se eu falo alguma coisa para o José: “O que você falou?”, “Desculpa professora, eu não vou falar mais.”, é assim que ele fala comigo. Então, para mim, no meu ponto de vista, isso é uma evolução.

80° PESQ: Certamente.

81° H: Com certeza.

82° C: É uma evolução.

83° PESQ: Eu me arrepio.

84° H: Ele mudou bastante.

85° C: Porque assim, só o fato de é... eu acho que é a questão social, né?

86° H: É.

87° C: Só o fato do social dele mudar em relação... De começar a me respeitar, a criticar o colega, porque ele está me desrespeitando, então, isso para mim, isso foi uma mudança muito grande.

88° PESQ: Desenvolvimento.

89° C: Desenvolvimento social. E é um desenvolvimento.

90° H: Isso foi principalmente depois da reunião que a gente falou com a mãe dele, né?

91° C: Também.

92° H: Né? Quando ele voltou, quando ele voltou para aula.

93° C: É.

94° H: A gente falou “Ai, a sua irmã é linda”, porque ela (a mãe) está com *nenenzinho* novo, né?

95° C: É.

96° H: É como se a gente tivesse entrado no universo familiar dele.

97° PESQ: Ah...

98° H: Ele se sentiu, eu percebi isso, ele se sentiu reconhecido, mais próximo da gente, a gente falou da mãe, falou dos irmãozinhos, a bebê está bem bonitinha, né?

99° C: Está linda a filhinha dela.

100° H: Então, a gente falou, e aí, ele falou: “Ah, você viu professora? Nasceu a minha irmã, ah, não sei o que...”

101° PESQ: Houve uma aproximação.

102° H: Parece que sim.

103° PESQ: Então aí a importância do pai, do...

104° H: Nossa.

105° PESQ: Da família dentro da escola, né?

106° H: Imprescindível.

107° C: É, e acho que também a mãe, ela... no começo era só ele e o irmão. Né? Então, tinha muitos conflitos, eu acho que depois da vinda da irmã, a mãe começou a passar algumas responsabilidades para ele. Eu acho que o fato dela não só ficar criticando, mas

passar responsabilidades de algumas coisas, pela ausência do pai, que está trabalhando, porque tem dois filhos para cuidar, dar um pouquinho mais de autoridade para ele, de autonomia, eu acho que isso melhorou bastante. Melhorou muito com ele. Né?

108° H: É.

109° C: Não foi?

110° H: É que nem a Carol (profa. Ciências) falou, na parte da aprendizagem, ainda a gente tem um caminho longo pela frente.

111° C: Um caminho longo.

112° H: Mas essa coisa do social.

113° C: O social muda muito.

114° P: Ele tem defasagem?

115° H: Muita. Ele já é repetente do ano passado. A gente deu aula para ele na outra sala, e naquela oitava E.

116° P: Não tem compromisso, né? Porque, às vezes, ele não sabe...

117° H: Não. É... não. Ele tem dificuldade, porque ele largou tanto o ano passado, como esse ano. Então, até o... primeiro semestre todo, ele largou. Então, agora que parece que ele está acordando.

118° P: É. Eu tenho um aluno, que eu não vou citar o nome, de todos os casos que eu tenho, eu... tenho um aluno que me chama a atenção pelo convívio. Né? A referência que ele tem são os avós, a mãe tem uma vida conturbada, tem os primos, os primos também têm problemas na família. A mãe dos primos é a que mais está ali presente, inclusive na reunião dele, a tia. Né? É... desde o ano passado, falo: “senta aqui perto de mim”, e ele achava que era implicância. “Senta aqui perto de mim” e ficou aquela relação: “vamos fazer.”, falava assim: “Vamos meu amor”, “Faça a lição”, “Oh, fulano, por favor, eu estou pedindo que você faça, você é capaz, você consegue. Tem que ter um pouquinho mais de empenho.” Foi indo, foi indo. Este ano, novamente, caiu na minha sala, progressão fez com que ele passasse mesmo com toda falta de empenho. A aprendizagem já está ficando à quem a realidade da série. Né? E... eu notei que ele tem tendência a... é igual a um imã de ser atraído pelos negativos. Tinha um aluno complicadíssimo, agora ele já não está mais na escola, e... um dia este menino até chorou, eu fiquei assim... (expressão boca aberta) Né? Ele falou assim: “Professora”, sentado na primeira carteira, estavam os aluninhos, os colegas todos sentados, “Olha o que meu avô escreveu para mim” no caderno, aí eu li, aí os alunos começaram a chegar, a se aproximarem, “Oh meu amor, o que seu avô escreveu foi um salmo, né?”

119° H: Humm.

120° P: O inimigo irá... não, o leão irá pisar em todos os inimigos. Colocou bem aquele trecho. “O que seu avô escreveu para você, como ele te ama”. Né? Aí, a menininha que estava do lado, “Professora, o avô escreveu alguma coisa da senhora?”, eu falei assim, “Não, não. Não foi isso. Foi para ele”. E nisso, parece que os dois meninos do fundo pareciam que iam se levantar para puxar, assim, para tirá-lo da conversa. Nossa, né? Eles têm meio que levantando. É... dei uma bronca, falei assim, “Escuta, estou conversando com ele. Poderia ficar no seu lugar?”, e o menino é complicadinho, não é fácil de lidar não. “Professora, o que que ele escreveu? Ela pode ler?”, “Pode”. Aí, os outros coleguinhas que também estavam do lado, levantaram dois coleguinhas também, olharam, leram, aí, os três juntaram e falaram assim: “você devia tomar vergonha na sua cara. Olha o seu avô, como ele te ama”, os três começaram a dar sermão no menino e a lágrima escorrendo...

121° PESQ: Ai *tadinho*.

122° P: Né? Por quê? Porque, por conta com a relação mãe é a forma dele, dele responder, por conta da mãe, mas aí, todos falaram assim: “Olha só como seus avós te amam. Você devia tomar vergonha. Para de se envolver. Para com, de sair com este tipo de amizade”, falaram para ele. Isso foi à uns quinze dias.

123° PESQ: E você contando, você ainda se emociona?

124° P: Eu me emociono, porque isso é o que mais me chamou atenção. Né? Porque a gente pensa assim, não mudou totalmente...

125° PESQ: Às vezes, uma palavra, né? Uma palavra...

126° P: Você pensa assim, que eles, os alunos, eles são rebeldes, mas eles têm este momento de reflexão. Né? Às vezes, eles querem testar o professor e quando eles já têm esta relação com o professor, muitas vezes, você escuta histórias assim, que marcam, né? Sobre uma menina, na hora que eu entrei na sala, eu vi que ela estava com uma coleguinha que sujou, nova e que tem uma vivência muito diferente da deles. Né? Você olha assim e fala: “Não está bom isso não”. Só de falar assim, do gesto da boca, eu não falei alto, ela já abaixou a cabeça. Então, é assim, ainda tem, por mais que tenha uma relação fora, ainda eles têm a referência do professor. Por mais que queiram destruir a imagem do professor.

127° PESQ: Nesta relação aluno e professor.

128° P: Por mais que queiram destruir a referência do professor, da escola pública, é onde nós notamos aí, histórias e relações, né, humanas. Aqui nós temos relação humana. Eu já noto que em escolas particulares não têm isso. A chamada, a média, está aqui e pronto acabou. Aqui nós temos isso ainda. É isso que... me gratifica.

129° C: É. É a realidade. Essa questão eu é, eu gosto, eu dou aula em particular também. Então, a minha relação com os alunos eu percebo que a minha relação com os alunos do estado é muito mais afetiva do que com os meus alunos em escola particular. Logicamente, que eu tenho alguns alunos que têm, mas eu não tenho esta particularidade que eu tenho com os daqui. Como alguns alunos daqui não tem.

130° P: Deles contarem as histórias.

131° C: Deles contarem as histórias. Você ter tempo talvez. Né? A gente, às vezes, aqui, mesmo com toda a correria, a gente tem um tempo maior dentro da sala de aula para verificar algumas situações, do que eu dentro da (escola) particular. Não sei se por causa do andamento...

132° PESQ: Mas quanto?

133° C: Do trabalho que é muito maior. É muito mais desgastante, do cobrado do que em relação aqui. Mas a minha afetividade é sempre maior, eu não sei o porquê em relação à escola particular.

134° PESQ: Às vezes, né, eu não sei se esse é o caso, mas a gente poderia pensar assim também, os alunos daqui são mais carentes no sentido de afeto, de afeição, então, como essa relação aluno professor reflete isso. Né? O... que eles pedem vocês tentam de alguma forma fornecer. Né?

135° C: É.

136° PESQ: Estão de alguma forma correndo atrás para dar conta.

137° P: Ai, eu já discordo, a sociedade está carente, porque os pais trabalham e não têm tempo para os seus filhos. Então, são poucas as famílias, é... poucas famílias que têm...

138° PESQ: Então, seja rico, seja pobre, seja da escola pública, ou seja, da escola particular, está todo mundo carente. A sociedade está carente.

140° P: A sociedade está carente de afeto. Haja vista, essas relações humanas que nós temos aí fora. Né? De... ceder o lugar para o mais velho. Né? Coisas pequenas que acabam refletindo a sociedade.

141° PESQ: Fica todo mundo olhando para o seu...

142° P: Os nossos jovens estão muito é... voltados ao mercado né, à ostentação e a relação mesmo humana está se perdendo. É isso na família já notamos isso.

143° C: A relação familiar, é... A relação familiar que está se perdendo. Eu acho que isso é um dos pontos principais e isso é o que a gente mais percebe, porque é o que se reflete dentro da sala de aula.

144° P: E aqui nós conseguimos ter este espaço, cinquenta minutos e num momento dele mostrar alguma coisa: “Olha aqui o que eu fiz”, “Olha a minha foto quando eu era bebê”, eles vêm mostrar algumas coisas assim, que você começa essa relação.

145° C: É que nem aquele espaço, pode até fugir um pouquinho do assunto, mas é que nem aquele, aquela mãe que nós estávamos atendendo agora na sala dos professores. Então, é assim, é uma mãe que mora com o padrasto, o padrasto é alcoólatra e usuário de drogas. Tá?

146° Turno – H: O marido... O marido dela!

147° Turno – C: É. É o marido né, é o padrasto do menino. Ele é... ela só está com ele, porque ele de certa forma mantém a casa, ela é do nordeste não quer voltar para lá e não tem lugar para morar. Então, uma pessoa que se submete a viver, né, com agressividade, com problema, prefere colocar um filho para morar com a mãe dela, do que ela mesma criar o filho para continuar com um homem que não dá a estabilidade que ela precisa, nem amorosa, nem financeira, de certa forma, né? Ela tem que sair para trabalhar para poder dar as coisas para os dois filhos, porque ela com esse novo marido, ela tem uma criança pequena, então, para mim isso não justifica, então, eu me ausento de um problema que é o meu filho, porque ele está em conflito com o meu atual marido, para eu ter uma comodidade de um lar, de um teto para morar, e eu deixo o meu filho lá. Então, eu não sei o que está acontecendo na questão da, da, da aprendizagem do meu filho, eu não sei se ele está aprendendo, se ele está indo para a escola. Se ele está estudando.

148° P: Nossa, parece que é o retrato do outro que eu falei, parece que é o mesmo retrato.

149° H: Nem a... a aprendizagem, né, nem emocional, nada?

150° C: Nada.

151° H: Olha, a Carol estava falando, enquanto a gente estava conversando, eu estava pensando a mesma coisa dela. Foi como um soco no estômago a hora que ela falou assim, que o menino não se dá com... com o padrasto, porque ele bebe. Ela ((mãe)) falou: “Então, chamei o Vinícius e disse: se você não se dá com o seu padrasto, então vai morar com a sua vó”.

152° PESQ: Nossa!

153° C: Ela falou assim: eu prefiro ficar com um problema maior do que...

154° H: A hora que ela falou aquilo me deu, sabe quando dá um... um choque, ela falou, “Já que você não se dá bem com o seu padrasto você vai voltar a morar com a sua avó”.

155° P: Nossa, é o retrato do outro menino que eu contei.

156° H: E esse menino a gente está tentando resgatar desde o começo do ano e ele vai ser reprovado. Porque ele assim, ele desistiu, desde lá do começo e a gente está puxando, puxando, mas ele não quer, ele se fechou.

157° C: Isso é pura, é, é casa, é: minha mãe me deixou.

158° PESQ: São as relações, né?

159° C: São as relações.

160° PESQ: Agora, vocês lidando com tudo isso, aí, vamos pegar aquela, o assunto do... inspetor e tudo mais é... vocês se sentem, por exemplo, aqui dentro, para trabalhar

com todas essas relações, com todos estes problemas de relação humana, como é que é a relação aqui dentro entre vocês, né, coletivo, grupo, até para se ajudar nessas, é nessas:: nessas situações, ou situação de aprendizagem mesmo, de trabalho de vocês, né?

161° H: Em relação ao grupo de professores a gente sempre comenta, que assim, nós temos a sensação que o grupo da tarde, ele é mais coeso, ele é mais é... tem uma sinergia, né, melhor, assim. Então, é nos momentos do ATPC que a gente troca, né, as figurinhas, no momento que você está entrando, que você está saindo: “Oh aquele aluno”. Né? “Ele está fazendo tal coisa e não conseguiu”, então aí, a gente tem um pouquinho desta discussão. É... em relação a, a... a instituição, é... eu acho que o professor quase sempre faz um trabalho só. E:: assim, daqui, o bom da gente da tarde é que assim, a coordenação é extremamente... é... disposta e disponível, né, então, A Elisa ela está sempre... é... como que fala assim, disponível mesmo, né, para o que a gente pede, escuta o que a gente tem, as ideias que a gente tem, costuma orientar sempre pegando o ponto de vista do professor, é difícil ela é... desprezar, né?

162° C: É.

163° H: Eu acho que o que a gente fala... Ela sempre respeita o que a gente fala. Mas tem esta questão assim, de organização mesmo, dos inspetores, então, por exemplo, uma coisa que eu sempre falei aqui que dificulta muito, quando a gente precisa desses recursos é... vídeo, a sala de vídeo, tal, outras escolas, é... fica um dos inspetores responsável por montar esse... esse vídeo, aqui não. Então, se você quer passar um vídeo você tem que ir lá em cima, pegar o *Datashow*, pegar o vídeo, aí você vem, você tem que saber, né, porque você tem que saber ligar tudo, aí você liga, só que você faz quando isso? Dentro do horário e aí você perde boa parte da aula montando o equipamento. E é assim, é um desperdício e é uma coisa que me aborrece bastante, desde que eu entrei aqui eu falo sobre isso. E... então, às vezes, o que o professor acaba fazendo? Ele larga. Ele fala: “Não”. Principalmente esse ano, a gente só tem uma aula de cinquenta minutos, você vai perder vinte minutos montando vídeos.

164° P: E também o que você fala nos anos anteriores, puxa, o tempo que eu perdi e minha sala lá, né, alheia, é... sei lá, ociosa, me aborrecia muito.

165° H: Nossa.

166° P: Me aborrecia demais, porque, às vezes, eu... insistia em trabalhar com uma aula diferente. Né? E... no entanto, eu tinha este transtorno, nunca desisti e sempre reclamei, eu sou até chata e, às vezes, quando eu falo sou um pouco desmedida na fala, né? Eu sou meio assim, às vezes, rigorosa com o que eu falo, né? Não meço mesmo a, a: o que eu tenho a dizer. Então, isso me incomodava muito. Eu acho que aí, é um ato até de... de incompetência. Eu sempre falo.

167° H: Mal organizado.

168° P: Nossa, a escola aqui era tida como uma escola organizada e parece que eu infelizmente vim num momento da desorganização. Então, eu sempre me incomodei com esta questão de... “Ah, está faltando...”, gente eu quero trabalhar diferente, quero trabalhar algo, né, para o aluno e...

169° H: E nós somos cobrados.

170° P: “Ah! E somos cobrados... Está faltando um benjamim. Ah, faltou o cabo. Poxa, porque não está tudo em um lugar só, eu saí de licença e eu estava com a intenção de passar um filme, né, fazia parte desse módulo, desse bimestre. E agora ela me falou que não tem o *Datashow*, ou será que é o DVD? Ou será que é isso? Nem eles sabem qual é o problema, porque de repente: “Ah é o *Datashow*”. Ok, você pode trabalhar de outra forma, têm outros caminhos. Mas para isso tem que haver uma organização. Quando eu coloquei lá que se olhar no, no... corredor e tiver um inspetor peça à ele. Se tiver.

171° C: Aqui isso é um problema.

172° H: Exatamente. Lá em cima, dificilmente tem alguém.

173° P: O nosso famoso bedel, né? Daí nós coloca... nós temos a colaboração, que isso é fantástico, na Escola Estadual, dos alunos, né? Por mais que... é... o pessoal da, da... gestão não confie, eu confio extremamente no aluno que eu indiquei para buscar o aparelho. Eu sei que... se eu precisar que ele monte a sala para mim, ele vai montar. E eu olhar a sala de alunos. Quantas vezes já aconteceu isso? “Me ajuda a montar a sala?”, “Pode deixar”, ele vai pegar na sala e ele monta. Ele deixa disponível para mim. Muito mais do que um inspetor que está ali para esta função.

174° H: Sem comentários.

175° P: Não, desculpa. Às vezes, eu...

176° H: Sem comentários.

177° P: Eu sou má vista.

178° H: Mas é verdade. Mas a sua reclamação Paula é a mesma assim...

179° P: Por isso que, às vezes, eu tenho assim... é... alguns problemas de... relação, porque quando eu tenho que falar assim: “Não gostei. Não aprovei”, eu falo mesmo e com esse olhar que eu não gostei. Não é por esse caminho. Eu até dou sugestão para outro caminho, no entanto, eu não sou escutada.

180° H: E o ano passado, a gente sabe, a escola comprou equipamento novo, que esse ano ninguém viu ainda, mas está aí.

181° C: Não se monta. Não se sabe por quê?

182° H: Não se monta. Não sabe por quê? Tem um projeto que vai arrumar a sala de vídeo. E que agora vai ficar lá, tudo montado, com o Datashow, que já era para ficar, né? E... assim, é uma coisa... esquisita isso mesmo, porque nós somos cobrados de:: trazer aulas diferenciadas, é... todo momento tem este discurso: “Oh, a aula precisa ser motivadora, precisa ser diferente e tal”. Aí, você monta a aula, você tem um projeto, chega aqui e assim, toda a parte de organização colabora para você não conseguir fazer o trabalho. Assim, você acaba desistindo daquele trabalho, não dá aula. Né? Aí, você vai ter que... é... eu tinha vários filmes para passar para eles, nesse quarto bimestre. Não consegui passar nenhum. Voltei tudo e estou trabalhando com as músicas e com charges, porque é o que vai dar para a gente... para a gente trabalhar. Mas assim, é uma coisa muito chata. Isso te aborrece bastante. Essa questão da secretaria como a Paula falou, assim, é... o pessoal é muito solista também, disposto a ajudar, é maravilhoso dessa escola.

183° P: É verdade.

184° H: É maravilhoso aqui na escola.

185° P: A educação, uma vontade de explicar.

186° H: Para explicar e para falar e se ele não souber na hora ele fala: “Oh, eu vou procurar essa... essa informação e depois volto para... para te falar”. E vem e fala, né? Então assim, nessa parte eu, eu me sinto assim... é... amparada, né, pela coordenação, pela secretaria. Mas assim, nessa questão organizacional é... é difícil.

187° PESQ: E aí, você tem que se reorganizar, né?

188° H: Reorganizar.

189° PESQ: Rever, né?

190° H: É. Essas relações, que nem, que a gente tocou a relação com os pais é uma coisa difícil e que a gente vence, não é difícil nesta escola. É difícil como a Paula falou, pela sociedade que a gente tem hoje, os pais estão trabalhando demais é... compensam isso muitas vezes com dinheiro, com presentes, né, para os filhos e a escola virou a responsável por... por educar até na questão dos bons modos, né?

191° P: É.

192° H: Em respeito assim, que as pessoas não estão convivendo mais, né, então toda essa... essa questão de convívio social ficou para escola.

193° P: Os valores também.

194° H: Valores. E aí os pais é... não, aqueles pais que a gente sabe que precisaria e é por isso que os filhos têm dificuldade, eles (os pais) não comparecem, são os que menos comparecem, mas não é só problema daqui, o problema é geral.

195° P: É geral.

196° PESQ: Bom, é... pelo visto vocês assim, se ajudam né, dentro da... do...

197° H: Do possível.

198° PESQ: Do possível entre os professores, né? Existe uma... como que eu vou dizer, uma relação mais estável, mais tranquila, ou existe algum... alguma coisa em especial que vocês gostariam de mencionar, de... de repente repensar como poderia melhorar essa relação, entre vocês ou não. Como que é?

199° C: Não. Eu vou te falar até com o exemplo de uma sala. É... nós tivemos problemas com essa sala. Hoje a sala melhorou, porém ainda tem problemas, mas estão amenos, né? A gente resolveu se unir para poder desenvolver um projeto, onde ia trabalhar a multidisciplinaridade, né? Certo, né?

200° H: Isso!

201° C: É... então um professor, ele iria entrar na parte da Matemática, fazendo a questão das medidas; a outra, professora de Artes iria, por exemplo, uma casa, a montagem de uma casa, ela iria montar a área, a parte decorativa, móveis... Né? Eu iria entrar com a parte sustentável, um outro professor iria trabalhar a questão da propaganda, da venda da casa, a escrita, né? O professor de inglês é... a... a tradução do texto em inglês, como que seria esta venda, né, vista de uma outra forma. E a questão da história também, né, da casa em si, né, quando surgiu, aquela coisa. Assim aos poucos, quando a gente levantou esse trabalho e se uniu para falar: “Olha, agora tudo o que os alunos vão fazer vai ser registrado neste caderno”. A casa a gente vai dividir em duas semanas para poder desenvolver este projeto e este projeto acabou conciliando com um, um... um curso que eu e outros professores de ciências estamos fazendo com a secretaria da educação. Então, a gente vai ter que apresentar o seminário em dezembro, então a gente já ia aproveitar este projeto e apresentar ele na Diretoria de Ensino, mas assim, não teve participação de alguns professores, então eu só tive participação do professor de Ciências, da professora de Língua Portuguesa, da professora de Inglês e do professor de Matemática. Então, quantos professores são no total? Sete, oito professores? Então, a gente tem um número de professores que não quer entrar no trabalho. Talvez a, a... facilitaria para terminar o ano letivo.

202° P: Com certeza, eu estou de licença, mas eu deixei um recadinho para o professor que irá assumir: “O professor de Matemática está desenvolvendo um trabalho, gostaria que você colaborasse...”. Aí deixei um recadinho no diário, né, da forma como eu gostaria que ela/ele (professor substituto) desse sequência ao trabalho do professor, não sei se irá assumir o professor, mas pelo menos eu deixei uma diretriz ali.

203° C: É.

204° P: Né? Uma diretriz que eu gostaria que ele/ela (professor substituto) desenvolvesse. É que não é a... no caso você está falando da sétima E, né?

205° C: É.

206° P: No meu caso é a sétima A. Tudo que pode desenvolver dentro da sala.

207° C: Mas depende muito da sala também, mas depende muito do grupo de professor. Por exemplo, o meu grupo não é o mesmo que o seu. Porque somos lados opostos.

Séries opostas, também os professores são opostos, em algumas salas. Então, a gente... Eu não tive esse retorno. Talvez se nós todos nos uníssemos, né?

208° PESQ: Mas o projeto então...

209° C: Não. Ele não vai terminar. O projeto, ele continua, porém só com esses professores, tá? Ele não vai parar. A gente direcionou, dividiu o trabalho. É um projeto fora do nosso conteúdo, porém você não pode estender ele muito, porque o conteúdo, o tema ainda continua, os outros temas continuam. A gente tem que desenvolver os outros temas, então a gente dividiu. Né? Talvez, é o que eu falei, se houvesse a participação de todos, a visão da sala, o comprometimento da sala, seria outro totalmente diferente. Né? Então, nisso você já percebe que... tem a união, mas não a união total. Uma união parcial.

210° H: Têm professores que já se aborreceram tanto assim, com a, com a sala que já desistiram.

211° C: Com a sala e desistiu. Mas o que... qual era a visão?

212° H: Não, na realidade eles (professores) não querem mais nada de diferente.

213° C: É. Qual era a visão? Faltam tão poucos dias para o fim do ano letivo, vamos tentar resgatar essa sala em pouco tempo. Em relação a nota, né? Em relação a, oh... espera aí alguma coisa está mudando? É o que nós falamos nas, nas falas anteriores, o outro ano, como que vai ser o próximo ano? É uma sala que vai...

214° PESQ: De repente já começar a organizar esta turma diferente, diferente para o próximo ano.

215° H: Isso.

216° P: Ai, tomara que não desmembra a sala. (risos)

217° PESQ: Bom gente, é... eu sei que... que deu o horário... Obrigada.

Discussão Grupo II

Temática relativa ao processo de instruir e a proposta de discussão

Tempo total do dia de discussão em áudio (MP3): 70'34"

1º Dia 24.10.2013 – Transcrição com 18 páginas.

Participantes	Tempo de trabalho/condição	Nomes	Siglas
Professor de Matemática e Física	11 - contratado	Ivair	MI
Professora de Matemática	02- contratado	Patrícia	MP
Professor de Matemática	02- contratado	Taffarel	MT
Pesquisadora de Artes	05- contratado	Adriana	A
Professor de Sociologia	01- contratado	Soares	S
	-	Kátia	PESQ.

Atenção: todos os nomes são fictícios, salvo o da pesquisadora.

1º PESQ: Ah! Começou a gravar. Eu fiquei assim... Encantada com os projetos da escola. E ah! O aquele que saiu agora, com essa nova proposta. Né?

2º MI: E quando você socializa com colegas de outras escolas? “Ah, você está brincando, né?!”

3º PESQ: “Que vocês fazem tudo isso?” (risos).

4º MP: E perguntam: “O pessoal vai?” (risos).

5º S: Foi a primeira coisa que me perguntaram...

6º MP: Porque em dia de reunião com os pais, o pátio é cheio. É... aquela quinta... foi quinta? Que fez até show de rock na...

7º S: Sexta.

8º MP: Foi sexta?

9º S: Foi sexta-feira.

10º MP: Foi sexta-feira.

11º MI: Veio uma banda tocar rock.

12º PESQ: Que interessante (risos).

13º MP: Nossa, foi muito legal.

14º MI: Foi na semana da criança, né?

15º MP: Foi. Foi.

16º MT: Foi.

17º MP: As crianças se divertiram.

18º MI: Nossa. Os moleques (alunos) de outras (escolas), falam: “Mas onde que é esta escola que eu vou lá? Onde você tá?”. Eu falei: “Não, você fica onde você está”.

19º S: Fica onde você está.

20° MI: É (risos).

21° PESQ: Gente, olha, é muito bom, é muito... E aí, essa é a minha bronca, entendeu? É que a sociedade nem se dá conta de que isso está acontecendo... Não sabem o quanto vocês estão trabalhando, o quanto vocês estão produzindo, o quanto estão sendo... é... fundamentais na... na mudança, na transformação dessa comunidade. Dessa cidade. Desse país. Então, é por isso que eu até falei com a turma da manhã que a gente tinha que produzir um livro com as atividades dessa escola...

22° MI: Documentar isso. O reconhecimento vem como uma forma de divulgação.

23° MP: Isso.

24° PESQ: Então, sobre nossa reunião, o que eu fiz? Reuni os principais temas e as instruções que vocês deram. E aí, qual que é a proposta, né? Proposta de trabalho... Eu não sei se vocês se lembram daquele triângulo que eu passei para vocês na apresentação. O triângulo, que tem o professor, as pessoas, o ambiente, a organização.

25° S: Lá na sala de informática?

26° PESQ: Isso mesmo. Esse triângulo, ele vai ser nossa base, a chave, o guia para a gente discutir a atividade, né? A atividade de vocês conforme as instruções dadas. Então, como que este professor está se relacionando com as pessoas? Quais as dificuldades com essas pessoas? Quais as estratégias que ele está usando? Quais os instrumentos que ele está recorrendo? E a mesma coisa com a organização. Então, diante dos temas que eu levantei da instrução ao sócio de vocês, a gente coloca aqui, por exemplo, a organização. Quais são as dificuldades e as estratégias que vocês instruíram. E aí, a gente vai discutir os problemas pontuais; àqueles que vocês selecionaram. Tudo bem?

27° MI: Tudo bem. Mas alguns problemas, por exemplo, pode ser os mesmos problemas, eu e a MP?

28° PESQ: Sim.

29° MI: Eu vou lidar de uma forma e ela de outra.

30° PESQ: Como?

31° MI: O mesmo problema pode não ser para mim e pode ser para ela. Eu dou de um jeito ((com o problema)) e ela dá de outro jeito.

32° PESQ: Certo.

33° MI: E nessa, um problema pode não afetar ela.

34° PESQ: Por isso que a gente vai se reunir para ter um consenso, entre vocês. O que vocês acham pertinente colocar para... para o grupo maior de professores. Será que... eu entendi a sua pergunta? Ou não?

35° MI: A... a... entendeu. Bom, deixa acontecer.

36° A: É... a pergunta é sobre como se pode lidar diferente com o mesmo problema. É isso que ele quis dizer?

37° PESQ: Ou tipo, o que eu determino ou o que eu entendo como problema para você não é.

38° A: Isso.

39° MI: Pode não ser. E pode ser para mim e para você.

40° PESQ: Isso, sim.

41° A: Vai acontecer.

42° PESQ: É por isso que de repente a gente pode trocar esse termo problema, por possíveis dificuldades, né? Que se pode dizer assim: “Ah, esta dificuldade é uma dificuldade que eu tenho. E como eu faço parte desse grupo, então quero discutir como que eu posso resolver essa dificuldade também, me ajudem.”

43° MI: Então, porque ela é subjetiva, porque de repente você encara como uma dificuldade e a dificuldade pode ser você.

44° PESQ: Sim. Mas você concorda que quando você dialoga, você vai ter que enfrentar, confrontar tanto com o outro, mas também consigo mesmo?

45° MI: Consigo mesmo.

46° PESQ: Consigo, esse problema. Então, naturalmente, já vai exigir de você uma reflexão sobre a situação, sobre a dificuldade que você tem. A gente não, provavelmente nós não vamos sanar o problema. Mas nós vamos tomar consciência dele. E é por meio dessa consciência que pode haver mudança. Por exemplo, você só muda os móveis da sua casa, da sua sala, se você tem consciência de onde eles estão. Repensa o espaço, e aí, você vai começar a articular, a ver as possibilidades de mudança dentro daquele espaço. Mas consciente, né? A instrução ao sócia já é um primeiro passo dessa consciência.

47° MI: É uma reflexão de si mesmo.

48° PESQ: Da sua atividade. Porque quando você é obrigado a me dizer como eu devo agir...

49° MI: Eu me reorganizo.

50° PESQ: Você já, você primeiro tem que se reorganizar e reorganizar a sua atividade internamente. Como também você vê a sua atividade na ação do outro, numa possível ação do outro. E aí, você tem que pensar todos os outros imprevistos que podem ocorrer com esse outro. Ainda que seja algo muito automático nosso, porque nós somos professores e somos acostumados a reorganizar as ações e as atividades. Não é? Mas é... esse exercício, já é um exercício reflexivo, já é um ganho nesse trabalho.

51° MI: Então, beleza.

52° PESQ: Certo? Então, vocês prestem atenção, porque os de vocês, os temas estão aqui.

53° PESQ: Vocês pensaram sobre todas as instruções, faltou alguma instrução em particular? E aí, o que vocês sentiram?

54° S: No outro dia... Não foi? (questionando a colega) Como que é que foi no outro dia? Eu cheguei e o portão já estava aberto.

55° A: Aí, ele falou, pensou: “A Kátia ia chegar aqui e o portão já aberto” (fazendo referência à instrução dada). Aconteceu o contrário.

56° S: Não...

57° A: Eu cheguei primeiro.

58° S: Isso.

59° A: Trocou tudo.

60° PESQ: Hummm

61° A: Não sei o que aconteceu, eu cai da cama, mais cedo, eu troquei, eu abr/ eu abri o portão. Você...

62° S: Isso.

63° A: Você (Soares) até ficou assustado (risos).

64° S: “Eu não sei o que aconteceu”, disse o Artur (porteiro).

65° A: É.

66° MI: Liga para a Kátia... (risos)

67° S: O Arthur foi lá e fechou o portão (risos).

68° A: Fechou o portão bem na hora dele (Soares) entrar.

69° MP: Oh, meu Deus! (risos)

70° A: Foi.

71° PESQ: Verdade?

72° S: Eu falei, “Hoje eu não vou conseguir trabalhar, o Arthur não abriu o portão da escola”. (risos)

73° PESQ: E... mais alguma coisa?

74° S: Ah... eu... quando eu cheguei, eu fiquei dentro do carro, já fui, depois da... da nossa instrução, eu fui observando todo o meu roteiro e algumas coisas eu comecei a flexibilizar. Eu fui flexibilizando algumas coisas, até mesmo na sala de aula. Quando ela citou da aluna que grita, na sala de aula e é recorrente, eu...

75° A: Comigo também.

76° S: Dei aula para ela... essa semana, para eles, ao lado dela. Porque ela estava... Era uma sirene de ambulância.

77° MP: É porque a voz dela é irritante. Além dela gritar, a voz é irritante.

78° S: Então, eu assim oh, o pessoal (alunos) pedindo para mim: “Professor, põe ela para fora da sala. Põe para fora, professor”. Disse: “não gente, eu não vou pôr”. Aí, fiz a chamada, dei atividade e sentei ao lado dela. Eu falei para ela: “Vamos fazer?”.

79° PESQ: Então, assim, se eu tivesse seguido as instruções, de repente, naquele momento, você percebeu que você teria que agir de uma outra forma, né?

80° S: Sim.

81° PESQ: Então, é...

82° A: Eu tive que mudar também.

83° PESQ: Reformular.

84° A: Com a Maria, eu tive que dá um grito com ela e tive que fingir que eu era uma malandra para ver se ela entendia o meu recado. Eu só tenho cara de boazinha, mas eu não sou boazinha. Cheguei nela e falei assim: “Maria, da mesma favela que você saiu eu morei, fiz doutorado, mestrado. Com os mesmos manos que você anda, eu também ando. Então, assim oh, chega, a partir de hoje, chega. Eu vou ter que conversar com a tua mãe”. Nunca mais deu defeito.

85° S: Aí, falou na mãe, ela... ((Soares retomando ação com aluna que grita)).

86° A: Mas eu tive que falar, depois eu fiquei supersentida, dessa maneira que agi, para ver se ela se colocava no lugar dela. Chamei ela aqui fora e falei assim: “Estou decepcionada com você. Não esperava esse tipo de atitude. Tem um mês que eu programei a entrega desse trabalho. Você não se interessa por nada. Vou utilizar a

mesma forma de Shakespeare, da primeira aula que eu me apresentei para você. Quem não tem planejamento, quem não sabe para onde vai, qualquer lugar serve. E você está mostrando para mim que você não tem nenhuma preocupação com o seu futuro. Que para você tanto faz você estar num tanque de roupas, porque nem teve condições de comprar um tanquinho, nem teve condições de comprar uma máquina de lavar, como, estar em Nova York, quem sabe lá cursando o seu doutorado, eu não sei quais são os seus sonhos Maria, talvez nem sejam esses, mas você tem que ser uma pessoa melhor que ontem, eu não vejo você batalhar por isso. E eu fico sentida sabe por quê? Porque eu esperava mais de você, e eu me enganei com você”.

87° PESQ: Certo. Aí você...

88° A: Tive que mudar, porque eu não soube dar este *feedback*.

89° PESQ: Tá. Você...

90° A: Porque eu largo quarenta (alunos) para cuidar de um.

91° S: É. Muitas vezes.

92° A: Eu largo e é errado. Se você parar ((para pensar)), pedagogicamente é errado. Você tem efeitos, mas sem... Entendeu, né?

93° S: A condição que a Patrícia disse que você... tem que sentir ((a sala)), preci... a gente, normalmente, a gente sente todas as salas, que você tem, mas essa...

94° A: É. Mas essa é mais específica.

95° S: Essa é mais específica.

96° A: Problemática.

97° S: Quando eles voltam da Educação Física, são vinte minutos para começar cumprir a aula, porque é muita agitação, muita agitação, muita energia.

98° A: Hum, hum...

99° S: Aí, você tem que realmente, fazer esse trabalho diferenciado, porque temos que...

100° A: Eu sou contra as aulas de Educação Física junto com as disciplinas, porque tira, tira... eles...

101° MP: O foco, né?

102° A: Tanta adrenalina que você não consegue.

103° MI: Mas a... questão da Educação Física...

104° A: Até ajuda amenizar.

105° MI: Eu...

106° PESQ: É o primeiro F, não é?

107° A: É.

108° MI: Mas eu acho que depende da aula que você entra, depois de algum professor, às vezes, o cara é mais relaxado.

109° S: Tem, tem isso também.

110° MI: Mais *sossegadão*, tal, daí o cara (aluno). Daí você tem que se organizar.

111° S: Isso é a questão de você sentir um pouco de cada sala.

112° MI: Mas isso é...

113° A: Sentir a sala. Sentir.

114° MI: Todos os dias, né?

115° S: São.

116° A: É aquilo que o Ivair colocou na fala anterior (instruções) dele, quando ele se apresentou, é... o... Ivair falou (instruiu) isso.

117° PESQ: “Eu sou intuitivo”.

118° A: “E criativo também”.

119° S: E é aquela questão do cara (aluno) estar correndo junto com você.

120° A: Intuitivo e criativo também.

121° S: Né? Porque têm os alunos que são aqueles que vêm mais até a gente.

122° A: Isso.

123° S: Que estão mais interessados, são os que estão correndo junto conosco. E aqueles que não estão querendo correr e nós estamos ali tentando, estamos tentando buscá-los.

124° A: Ah, mudou uma coisa. Eu trazia tanta coisa, eu deixava tanta coisa espalhada que me chamaram e me deram um armário.

125° PESQ: Ah!! (risos)

126° PESQ: Agora você tem um armário.

127° A: Eu tenho um armário, é o número quatro.

128° PESQ: Ai, que bom. (risos)

129° A: Mudou uma coisa. Porque eu sempre, aonde eu conseguia lugar, você se lembra da minha fala anterior ((na instrução ao sócia)), eu largava.

130° MI: Sim.

131° S: Essa pontuação dos minutos e dos segundos que nós estamos encontrando aqui ((no plano de discussão com as instruções)). Em cada... cada uma das instruções.

132° PESQ: É uma pontuação.

133° MP: Eu não quero estar aqui!

134° PESQ: É... são os minutos.

135° A: Foi eu que falei.

136° S: É o...

137° MP: Para entender.

138° PESQ: É... o minuto. Dos dezesseis aos dezessete minutos, então, você discutiu (instruiu) a questão da atenção com os alunos. Como conseguir atenção dos alunos. Que é o que a gente está discutindo agora, sobre o 1º ano F, que vocês estão percebendo que necessita, por exemplo, sentir a sala, que tem que trabalhar de repente de uma forma, e isso implica o que o Ivair mencionou na instrução dele, de trabalhar é... mais intuitivo, perceber e... buscar um pouco dessa intuição sua, né? E aí, o... se a gente vai na... na Adriana, ela utiliza, ela recorre muito à questão da... da conversa com o aluno. Como, a Patrícia mencionou a questão de conversar com o aluno, chamar o aluno lá fora, conversar com ele, dar um feedback para ele, de repente até dizer assim, “Olha, isso...” meio que entre aspas um *sermãozinho*, né?

139° A: Eu vou ter que usar essa técnica com o terceiro A.

140° PESQ: É isto que você...

141° A: O terceiro A não se respeita, né? O Pedro ofende o João. O João ofende o Pedro. Eles não respeitam o discurso de um e do outro, o terceiro A. E eu vou ter que chamar um por um, mas colocando no seu devido lugar.

142° MP: Eles são muito competitivos entre eles.

143° A: É. Entre eles. Então, eu tenho um grupo que é unido, que é o miolo da frente.

144° MI: São competitivos em que sentido?

145° MP: Entre eles, independente do que for.

146° A: Na hora de discursar. Você precisava ver Ivair, hoje, o... o João se colocou assim: “Eu sou contra a... o que, as propostas da Dilma, como o governo tem agido *tanana*”. Até então, um discurso normal. Ele tem o direito de se expressar. O Antônio levantou de lá do fundo: “Você é contra seu palhaço, mas você não faz nada para mudar o país”. Aí, o João revoltadíssimo, indignado, levantou e falou assim: “Eu participei das manifestações. Eu fui empurrado aqui no joelho”, levantou e *Tototo*. Gente casquinha. “Eu não sei...” e começou a se defender. Aí, eu: “Para tudo”. Aí, eu falei assim: “Antônio talvez você não conheça a vida política dele e a trajetória do que ele tem feito”.

147° MI: Que ano que é?

148° A: “Cada maneira...”

149° MI: Que ano que é?

150° MP: Terceiro A.

151° MT: Bom, tudo bem.

152° A: Vai lá.

153° PESQ: O...

154° A: Legal aqui, (referindo-se ao plano de discussões com as instruções de todos).

155° PESQ: Gente, eu coloquei conforme eu fui ouvindo, os trechos...

156° A: O Ivair.

157° PESQ: De vocês mesmos, tá? Então, por exemplo, em relação à organização, né? A organização é... vocês pensam, dependendo da sala, em função da sala, vocês pensam que tem que sentir a sala, serem mais intuitivos, conversar.

158° A: Flexível.

159° PESQ: Flexível, né? Agora o que seria, por exemplo, esse flexível? É...

160° A: Por exemplo, hoje, pela primeira vez.

161° PESQ: Ou ser mais enérgica, ou...

162° A: Depois de um semestre, eu estourei com um aluno do primeiro A. O nome dele é João, eu falei para a amiga dele do lado, a Maria: “Maria, você é uma moça educada, bonita, elegante, por favor, não quero que você dê vazão para conversa, eu estou passando as instruções”, “Ah, professora, desculpa”. Ele levantou: “Você está me chamando de mal educado?”. Uma fala e ele ali superarmado e tal. E eu poderia ter sido mais flexiva.

163° MP: Mas isso porque eles estão sempre esperando...

164° A: Isso.

165° S: Uma agressão, uma pancada.

166° A: “Retire-se daqui. Para fora”. Coloquei para fora e veio.

167° S: A reação é totalmente o contrário a que fica atrás da Maria do primeiro F.

168° MP: Joana.

169° S: A Joana. Eu tive um problema com a Joana. Que ela esperou, ela esperava que eu desse uma ordem para ela, por ela recusar-se a fazer a atividade. Ela queria não fazer.

E eu reverti à situação. Questão de lápis e caneta. Quer dizer, eu faço a lápis e à caneta. Eu sempre peço à caneta. “Se eu não for fazer a lápis, eu não faço”. “Faça a lápis”. E ela teve que fazer, né? (risos) Irada. Depois eu expliquei para ela o que tinha acontecido e nunca mais a Joana me deu problema. Ela compreendeu o papel que eu estou fazendo lá na sala. E eu não estou lá para afrontar ela, para fi/ e até a Maria sente, que a Joana (mudou). As duas estavam sempre juntas, né? Fazendo bagunça. E ela começa a sentir o peso, porque a Joana começa a participar da aula. Então, você, depois que você começa a perceber é... que cada um, alguns que são os que mais precisam de atenção, você foca aquilo que ele quer, você traz ele para você e ele passa a não te dar mais problemas.

170° A: É isso mesmo.

171° S: A maioria.

172° PESQ: Ou...

173° MP: Começa a correr junto.

174° PESQ: Agora, vocês também, por exemplo, nesta estratégia aí, de organização de sala, de você ter a sala para si, né? Que, às vezes, você tem que conquistar alguns determinados alunos, vocês sentem também a... dificuldade de ser ou não efetivo? O... hoje trabalho, um ano trabalho numa escola, no outro lado trabalha em outra escola? Isso...

175° A: Você não consegue dar continuidade ao trabalho.

176° PESQ: É... Isso influencia de alguma forma?

177° MP: Sim.

178° A: Influencia.

179° S: Influencia.

180° A: Porque, por exemplo, você começa...

181° PESQ: Você é efetivo ou não?

182° A: Não.

183° PESQ: Não. Todos aqui?

184° A: Não. Nenhum de nós.

185° PESQ: Não são efetivos.

186° S: Dependendo do momento em que você assume as aulas, talvez exista uma interferência, porque... quando eu comecei a desenvolver a matéria, eu entrei... bimestre é... a diferença foi muito grande em relação ao primeiro bimestre. Então, é... eles estavam, ficaram um período sem aula, aí, fica aquela acomodação, todos sem aula, aula vaga, aí, quando você chega tem uma certa resistência, até você começar a engrenar tudo de novo, a pegar ritmo. Aí, vem aquela: “Ah... mas eu não estava tendo isso”, “Eu não tive isso”. Então, tem um pouco, mas é...

187° PESQ: E...

188° S: Depois você pega o...

189° PESQ: É... se você consegue pegar ritmo para o ano todo, você vai conhecendo esse aluno ao longo do ano, talvez o primeiro bimestre que seja mais...

200° A: Quando a gente participa dos conselhos mais...

201° S: Seja mais difícil (finalizando o turno da pesquisadora 189°).

202° A: A gente coloca assim, né? É eles (professores) têm algumas falas prontas.

203° MP: É... a gente fica sem saber o histórico.

204° A: A gente fica sem saber o histórico.

205° PESQ: O histórico.

206° A: Atrapalha sim. Porque, por exemplo, tem um, que eu não lembro quem é, que é abusado, que foi abusado pelo pai quando criança.

207° S: Eu não sei quem é...

208° A: Bem grave. Então, quando você, não que isso vá amenizar, não é nada disso, mas quando você conhece o histórico, você acaba criando, assim, uma flexibilidade até maior, naturalmente, mas eles têm que despertar o suficiente para saber quando é malandragem. O Ivair, eu gostei muito da fala dele anterior (nas instruções). Isto ficou comigo. Ele falou assim, quando eu falo, quando eu falo, “Deu!”, né? Uma palavra que ele utilizou.

209° PESQ: É...

210° A: Fantástico, para a própria postura, né? Porque... agora, são os trejeitos que a gente desenvolve, né?

210° MP: É... outra coisa também que eu acho, é que... o corpo... o corpo efetivo (professores efetivos) também rejeita muito, aqui não, nesta escola graças a Deus não teve isso. Mas tem escola que rejeita o professor que vem da categoria “O” (contratado).

211° A: De fora. É, que eu estou, por exemplo: “Lugar para sentar tem que ser só de efetivo e os lanchinhos nas cantinas primeiro os efetivos se servem”. Aí, como eu sou contra esta fala, eu sento na mesa, cruzo as pernas e me sirvo. Estou nem aí com o discurso. Isso foi na primeira semana, depois pararam. Mas é um discurso muito feio isso.

212° MP: É...

213° PESQ: Você teve... Você já vivenciou isso?

214° A: Já. Lá na escola X (nome da escola), onde estou trabalhando, tem esse discurso, então, assim é uma covardia muito grande. Falam pelas costas, porque é... infelizmente as pessoas se incomodam, né, com as outras. E eu tenho uma integração e uma proximidade muito grande com a direção. A direção me dispensou da ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) nesta segunda-feira para eu apresentar os alunos aqui na Associação, mas eu peço, eu solicito, não é porque eu não concordo com algumas coisas que eu vou... toda hora me impor. Não, eu tenho uma hierarquia a respeitar. É até uma questão de berço gente. Você tem que se impor sim com as questões que você não concorda, mas não desrespeitosamente, então, aí: “a queridinha”. Por quê? Você consegue na conversa e com respeito. Eu simplesmente peço como todo mundo, mas como eu também tenho hora atividade, eu tenho como provar, não estou me beneficiando.

215° MP: Os alunos também esperam a gente no próximo ano, né?

216° A: Todos esperam.

217° MP: “Professora? E o ano que vem? Você vai... quando?”

218° PESQ: E vocês conseguiram se manter na mesma escola?

219° MP: É difícil.

220° A: Ainda não.

221° MP: É difícil.

222° A: Você viu que já saiu o EDO? Já saiu o EDO, que é o calendário. Começa dia vinte e sete de Janeiro, a gente provavelmente vai ter uma entrevista lá no início de Janeiro bem conturbada.

223° MP: É.

224° MP: Quem passar no concurso agora em Novembro, assume, e... detalhe, como eles têm um mês para apresentar a documentação e fazer aquele curso que é exigido para se efetivar no Estado, então, a atribuição vai ser daquele jeito, né? “Olha, você sabe que você pode perder as aulas¹ e *tatatata!*”. E todos (alunos) já perguntaram: “Prô, você volta né?”, “Eu não sei se volto”.

225° PESQ: Então, aqui, dentro dessa... bom, dentro dessa questão de controle, de organização de sala de aula. Então, a gente viu que têm vários problemas. Um dos problemas é essa coisa de... repente não ser efetivo, de não conhecer esse histórico, né, dos alunos, o que acaba de alguma forma, você acaba perdendo elementos ali, né? Dados que poderiam te favorecer, né?

226° S: Sim.

227° PESQ: Então, talvez, se a escola, uma estratégia que a gente poderia pensar, talvez as escolas poderiam trazer um... *perfil* dos alunos, da turma. Enfim, alguma coisa para a se ter... acesso ou de repente, até entre os professores, os professores conversarem, ter um ATPC só para apresentar, né?

228° A: A Prefeitura tem essa ficha, né? Como é desenvolvida em sala de aula, os anos anteriores, a prefeitura neste critério, que eu não sei nem a linha de construtivismo, eu não posso nem me arriscar, porque eu não me aprofundei, mas meu filho tinha uma ficha que falava do comportamento dele e toda a sala de aula.

229° MP: Descritiva.

230° A: Ficha científica que nos Estados Unidos já existe, por exemplo, ele quer especialização em Artes Cênicas, é uma escola que só trabalha Artes Cênicas. Futebol, (o aluno) vai para a cidade que tem uma escola preparatória só para desenvolver o futebol, né, que é a ficha científica.

231° PESQ: E aí o... então, esta ficha científica, né, que seria um... de repente uma estratégia de se saber.

232° A: Do que eu tenho habilidade.

233° S: Histórico. É um histórico.

234° A: Humanística e que tem em exatas. O que ele tem em humanas, enfim aquela troca.

235° PESQ: Isso. E aí, por exemplo, o Ivair, ele colocou (nas instruções) que é importante estabelecer códigos com os alunos.

236° MP: Ah é.

¹ No final de cada ano, há um processo seletivo para classificar os professores que contratados durante o próximo ano letivo, entretanto, como houve (em 2013) concurso, logo, os concursados serão ao longo de 2014 chamados para assumirem o cargo, portanto o contratado perde as aulas daquele cargo, escola.

237° PESQ: Você diz “e... e eles sabem que quando eu falo: ‘Deu’”. E como é isso? Você consegue assim, tentar me dizer, como que é estabelecido esses códigos? Porque você fala do sensibilizar, recorrendo a estratégia dos sinais, da...

238° MI: ETEC. ETEC.

239° PESQ: Da ETEC?

240° MI: Na ETEC. Nas ETECs.

241° PESQ: Nas ETECs?

242° MI: Que é o sistema SOS. Sensibilizar, organizar e sistematizar.

243° PESQ: Ah... Sensibilizar, organizar...

244° MI: E sistematizar.

245° PESQ: Sistematizar. E como é isso?

246° MI: É... é muito, é muito cedo... Né? Assim, estabelecer códigos é... passar uma voz de comando. Né? Passa por uma, uma estratégia muito pessoal. Por exemplo, alguém tem dificuldade em saber que você não conhece o seu público (alunos) ainda, mas de maneira geral o público é muito igual, nas escolas, né? Então, tem a facilidade de se conhecer o público, você conhece o cara do ano passado, dos outros anos, os professores... Né? O que não deixa de ser um atrito não de... Como acontece em todas as escolas, eu não tenho essa dificuldade particular, eu não tenho, não sei, não tenho. Não, não encontro barreira em o cara ((aluno)) me conhecer e eu conhecer as pessoas. Não encontro. A questão dos códigos, o aluno ele, ele, na verdade, ele vai para o choque, né, porque ele realmente, ele acha que ele pode ir. Ele não é tão retardado assim.

247° S: Não é, não.

248° MI: É. Então, quando ele sabe, quando ele não vai para o choque, porque ele sabe que com você não vai, não adianta. E, às vezes, alguns ((alunos)) que, já tiveram aula com você falaram: “Meu, não vai”, né? Então, já te conhecem. Eu tenho alunos de outras escolas que já vieram para cá. E aí, você vai, demanda um bimestre, dois meses até os caras ((alunos)) falarem: “O jeitão do cara é esse”. Como é o jeitão da Patrícia, do Soares, da Adriana, de cada um.

249° MP: Isso.

250° MI: Estabelecer códigos, na verdade acho que todos fazem.

251° MP: No contato subjetivo.

252° S: Sim. É. Exatamente. É subjetivo.

253° A: É subjetivo mesmo, porque estou lembrando aqui, que quando eu quero chamar a atenção, eu vou para o meio da sala. Eu estou aqui lembrando das minhas atitudes e é verdade: “chega pessoal, agora eu preciso falar”. É isso mesmo.

254° MI: É, então, e...

255° A: É um código.

256° MI: Agora, a questão de sistematizar, sensibilizar primeiro, né? É... sensibilizar, aí, já é uma questão, já mais pedagógica. Sensibilizar no contexto matemático é colocar ele no contexto do dia-a-dia. “Porque acontece aquele fenômeno? Vamos descrever este fenômeno. O que que está acontecendo?” Você está sensibilizando ele, né? Organizar é de acordo com o que você vai organizar a sua aula, né? Então, primeiro ponho ele em um estado reflexivo, né, de pensar, do contexto contemporâneo da matemática, né, ou

pode ser através de uma história da matemática ou por efeitos da matemática. Organizar é quando vai acontecer a aula. Hoje pode ser um SOS, amanhã eu já não sei mais, a maneira que você vai organizar aquela sala, né? Ou a própria aula, né? Quando eu vi a Patrícia falar que... é... duas aulas é...

257° MP: É teoria e exercício.

258° MI: Então, você falou assim (nas instruções): “Duas aulas para mim naquele ano têm que ser matéria nova”.

259° MP: Ah, sim.

260° MI: Né? Por isso que eu estou falando para você, para mim “Oh, hoje é o que rola”, e eu tenho o segundo B que teoricamente é mais fraco, eles estão adiantados em relação aos outros segundos no conteúdo, já estão entendendo melhor. Então, quer dizer, o SOS aqui funcionou melhor aqui nesse momento. Depende muito. Por isso, que eu estou falando.

261° S: Você vai sentir a sala para adequar a sua estratégia.

262° MI: Isso é ser intuitivo. E a sistematização é como você vai avaliar. Então, às vezes, eu tenho prova de níveis diferentes para uma série, para outra. Então, você sensibiliza, organiza e sistematiza. Isto pode acontecer em uma aula, em uma semana, em dois dias, depende muito. É o que você falou no começo da... têm horas que você tem que mudar, é assim, em relação a... ter problema, porque eu não sou efetivo...

263° PESQ: Tem.

264° MI: Eu tive uma situação com a direção em atribuição de aula, com algumas aulas aí, aí, eu falei: “Eu me interesso”. Não teve mudança de horário e aí da forma como foi conduzido naquele momento não gostei, né, não gostei, enfim, já passou. Como agora eles já conhecem meu trabalho, existiu um movimento que teve agora, sobrou aula de novo: “Não me interessa”. Aí, existe um movimento para que... “Vamos mudar o horário aqui para o Ivair?”. Aí, é aquele negócio, “Agora eu conheço o Ivair”.

265° PESQ: Então, assim, se a gente pensar na organização da sala de aula, da relação...

266° MI: Da própria aula.

267° PESQ: Da própria aula, né? O que fica muito claro é que cada momento vai ser um momento único.

268° MI: Sim.

269° PESQ: E que aí, você tem que ter... o maior número de estratégias possíveis, né?

270° S: Possíveis.

271° PESQ: E algumas que você vai usar mais, têm outras que você vai usar menos, né?

272° S: E já ir preparado com sua estratégia e com suas alternativas, para você não perder aquele momento, porque...

273° MI: Eu estava... desculpas, eu estava até usando... para sensibilizar eles na questão a função exponencial, né? E alguém me pediu para ir ao banheiro, eu falei: “Viu, você não está vendo que eu vou explicar?” E aí, eu (estralo com os dedos): “Vai lá no banheiro que quando (você) voltar, eu vou falar do seu xixi. Vai lá”. (risos)

274° PESQ: Ah, você utilizou aquela situação para...

275° S: É.

276° MI: A situação. Quando ela (aluna) voltou né? “A concentração do PH, a concentração de... de hidrogênio na urina, hidrogênio de água na urina, né, que aquilo lá é uma função exponencial, às vezes, a menina não pode ficar segurando, porque a bactéria dá infecção urinária, a bactéria que cria vai, né, é uma função exponencial...” E aí, você consegue sensibilizar: “Mas como é que acontece isso?”, “Agora, nós vamos fazer”. Explicar o contex... o conceito de função exponencial, explicar a parte algébrica.

277° A: Pluralidade cultural, né? Ele trouxe química para a aula.

278° S: Exatamente, é utilizar...

279° PESQ: É interdisciplinaridade.

280° MI: Eu sou farmacêutico (todos falando ao mesmo tempo)

281° S: Mas é utilizar de qualquer coisa que eles entendam que vai te atrapalhar e você tem que fazer reverter e mostrar para eles que é possível.

282° MI: Aí, as meninas vêm “Pô, então a gente não pôde segurar?”, “É isso mesmo. Mulher não pode segurar urina, né, dá infecção na uretra”, aquele negócio todo, eu também sou farmácia também, né, farmacêutico.

283° PESQ: Ah...

284° MI: Aí dá para...

285° PESQ: Você conseguiu, quer dizer, você acabou utilizando outro conhecimento, né, que são todos os conhecimentos de vida que a gente tem, né?

286° S: Isso.

287° PESQ: A gente utiliza na sala de aula para lidar com os alunos. O que eu... penso assim, por exemplo, em relação a essa sala muito agitada, primeiro F, pensando inclusive no ano que vem, né, o que vocês su... é... pensam além destas estratégias que a gente mencionou, por exemplo, buscar estabelecer algum código é... saber quando ou não ser flexivo, diferente como o Taffarel, por exemplo colocou (nas instruções), para cada sala, que ele vai, ele é um ser, né? Ele é um professor. Diferente, ele fala assim olha “Com esse grupo você vai trabalhar assim. Com o outro grupo você vai ter de trabalhar de outra forma”. Essa coisa da flexibilidade, que eu acho que todo o professor na primeira semana de trabalho ele já aprende isso, né, é uma coisa quase é... característica da profissão. E aqueles que de repente teimam de uma forma só acabam apanhando, às vezes, né?

288° MI: Ah... sim.

289° PESQ: Sofrendo mais, inclusive. E vocês têm isso, muito, muito, inclusive na fala de vocês aparece isso muito, em todos, se vocês perceberem todos vão mencionar essa mesma estratégia. A Patrícia mencionou, o Ivair, o Taffarel, o Soares e a Adriana, todos mencionaram. Agora, o que a gente poderia, por exemplo, propor ou pensar para o ano que vem para essa turma? Que é mais difícil.

290° A: Bom, uma estratégia, abrir novas matrículas, pegar o primeiro F e disseminar para...

291° MP: Tem que separar.

292° A: Põe um pou... põe dois no primeiro E, dois no primeiro C, dois no primeiro A. Assim, tem que... tem que separar essa turma, porque é impossível, como se de repente você entrasse numa sala com vinte em pé. E você tendo que sentar assim, pegar pela...

293° S: É.

294° A: Que nem criança de três anos de idade.

295° MP: Quando eu cheguei na escola...

296° MI: Sabe o que eu faço? Eu nem entro na sala de aula, se o cara estiver... Eu fico esperando.

297° MP: Então, mas o primeiro F...

298° MI: Eles vão se ajustando.

299° MP: Não é.

300° MI: São códigos.

301° A: Ah, outra estratégia.

302° PESQ: São estratégias.

303° A: E montar uma sala nova.

304° PESQ: Eu também, eu usava isso...

305° MI: Eu espero. Eu só fico olhando. Eu espero. Aí, eles vão ver que tem que sentar. Pode sentar. Eles mesmos se organizam.

306° MP: Quando eu cheguei no primeiro F, acho que, era a primeira aula deles. Primeiro dia de aula.

307° MP: Sim.

308° MP: Eles me falaram assim, “Professora, aqui nesta sala, só têm os piores”. Então, eles imaginam que a sala deles é como estivesse só os piores alunos.

309° A: Só monstros...

310° MP: Um depósito. Então, para eles a sala, o primeiro F é um depósito. Porque só têm alunos...

311° A: Eles têm esta ideia.

312° PESQ: Não. Olha só.

313° MP: Os únicos que não são repetentes vieram de outras escolas.

314° A: E colocaram lá, o que é pior.

315° MP: Tanto que tem acho que dez alunos desistentes. Alunos desistentes.

316° PESQ: Mas pode isso?

317° MI: Há.

318° A: Eles foram tirados.

319° MI: As escolas fazem isso, as mais avançadas, médias, medianas.

320° PESQ: Mas isso faz tempo que é...

321° MP: Que não pode.

322° A: Que não pode mais.

323° MI: Mas é...

324° PESQ: Que tem que ser repensado de uma, outra maneira, né.

325° MI: Isso acontece na prática.

326° A: Porque todos ali, não, com exceção das meninas que vieram de fora e que trabalham bem, ali é tudo inclusão.

327° PESQ: A gente pode colocar isso para o grupo maior, como uma sugestão. E aí, os que são efetivos aqui vão pens... vão...

328° A: Separar a Joana...

329° MP: Da Maria.

330° A: Da Maria. Tem que separar para o segundo ano.

331° MP: Sim.

332° A: Senão, no segundo ano vai ser o pior.

333° MI: É claro que... Kátia, seria leviano falar foi assim, mas de uma maneira geral acontece assim: “Vamos formar as salas?” Fulano e fulano são efetivos. Beleza. “Você quer essa turma?”, “Eu não. Eu escolho esse”. São os piores. Os efetivos vão escolher os melhorzinhos aqui (as melhores turmas).

334° MP: É.

335° MI: E aí, fica para quem vai chegando (os contratados).

336° PESQ: Ah...

337° MT: Só complementando, no fundamental a gente tem a sétima E, mas eu não dou aula, provavelmente é mais um perfil, né? São assim: os alunos mais agitados da sétima série e... há uma distância muito grande da sétima A, que é a primeira letra (A) que eu dou aula.

338° MI: É sim.

339° MT: Que é uma sala utópica também, né? E essa sétima E foi, é um, foi um desafio. Eu acho que, do ano passado para cá, uns seis professores (contratados) largaram essa turma, Fabiana de artes é uma das que largou também, né? E assim, é uma turma muito agitada. Eles eram um terror, hoje, graças a Deus, estão um pouquinho melhores. Mas assim, já foi falado que ano que vem vai fragmentar a sala inteira, porque não tem conserto, ainda mais na oitava série que tem a questão da, que não pode ser reprovado, tem aquela coisa toda... Então, eles (corpo docente/gestão?) já acham melhor fragmentar a sala inteira para não ter isso.

340° A: Vão fragmentar.

341° MI: É uma outra situação, né? Aí, você pega um cara (aluno) ele contamina a sala inteira.

342° MP: Verdade.

343° A: É. Tem um aqui que empurrou a Diretora. Tem um aluno da tarde que eu nunca ouvi isto, em todo o meu tempo de... magistério, ele empurrou a diretora.

344° MT: Ele empurrou?

345° A: É. Aquele que se trancou no banheiro, o pior.

346° PESQ: Nossa. Deu o horário.

347° MI: Qual o próximo passo?

348° PESQ: Gente o que eu vou falar para vocês? A gente vai ter que se encontrar pelo menos mais umas duas vezes. Na próxima, podemos retomar alguns pontos da organização, se ficou qualquer dúvida e entrar na questão sobre as relações, quais são os principais problemas, e aí, as estratégias de vocês. A questão do como os pais são presentes aqui nesta instituição, né? Então, isso é um fator positivo.

349° MI: Muito.

350° PESQ: Muito positivo, né?

351° A: Aí, na próxima (reunião) você me lembra a falar de um experimento. Eu fiz um experimento de levar uma aluna do primeiro ano para discursar nos terceiros. Eu quero

te contar o que aconteceu. Eu mexi com o brio de todos os terceiros. Ela pediu para intervir, de maneira artística sobre um assunto polêmico. Depois eu vou contar para vocês.

352° **MP**: Tá.

353° **A**: Pode me cobrar isso.

354° **MI**: Tem mais alguma coisa, ou não?

355° **PESQ**: E aí, os temas...

356° **A**: Quebrei paradigmas.

357° **PESQ**: Os temas vão estar melhor dispostos com os trechos da fala de vocês.

358° **A**: Vai.

359° **PESQ**: Ele falou.

360° **S**: É a do meio aqui.

361° **PESQ**: É você não. Escreve para mim Ivair? Por favor. E o da Patrícia também.

362° **MP**: Uhum.

363° **PESQ**: Porque aí...

364° **MI**: Aonde você quer que eu ponha? Nas costas?

365° **PESQ**: Pode ser.

366° **A**: Eu... confesso para ti que eu fiquei temerosa. Eu falei, mas se eu não fizer o experimento, como que eu vou saber se deu certo?

367° **PESQ**: É.

368° **A**: E deu certo. Porque eu falei para os terceiros: “De verdade, eu esperava de vocês”.

369° **S**: E você tem que falar.

370° **A**: “E eu gostaria que vocês se levantassem para intervir no primeiro e no segundo”. Ela levou o assunto mais polêmico, como exemplo...

371° **MP**: Patrícia.

372° **A**: Contra aborto, não sendo a exceção estupro, pelo visto é geral, né, noventa e nove por cento. Naquela situação mataria a moça Mozart, mataria Bethoven.

373° **S**: Ah...

374° **A**: Você já viu? Você já viu?

375° **S**: Eu trabalhei também no primeiro B. Primeiro B.

376° **A**: É maravilhoso. E ela levou para intervir com os terceiros.

377° **S**: Eu comecei lá, no primeiro B.

378° **A**: E eu falei “Vamos lá” e eu deixei a interlocução...

379° **MP**: Você não quer melhorar essa comunicação? Para não ficar fragmentada, espaçada, um *face*, um... bate papo?

380° **A**: Uma sala de bate papo para a gente falar mais?

381° **MP**: Isso. Pode ser.

382° **A**: Trocar experiências.

383° **MP**: A gente marca um horário.

384° **A**: Aí, deixa registrado para você. Você entra e vê o que a gente comentou.

385° **S**: É para melhorar, né?

386° **MP**: A gente abre um dicionário para facilitar.

387° **PESQ**: Como que é a ideia?

388° **A**: A sala de bate papo, um grupo fechado, só nosso.

389° **S**: No *Facebook*.

390° **PESQ**: Ah... tá, no *face*.

391° **A**: No *face*. É dá para fazer um grupo fechado e eu vou te relatando algumas coisas que aconteceram no dia.

392° **MP**: Isso, no dia a dia.

393° **A**: Um relatório, do Taffarel, agora aconteceu isso no primeiro ano, aconteceu isso.

394° **PESQ**: Agora, ai, adorei a ideia, vou fazer já.

395° **MP**: Olha. Você.

396° **PESQ**: Amei...

397° **A**: Cala a sua boca (risos)

398° **S**: Só por...

399° **PESQ**: Agora eu só gostaria de saber, sinceramente, vocês acham que essa proposta é interessante para vocês?

400° **MP**: Sim.

401° **A**: Eu entro no *face* todos os dias, nem que seja por cinco minutos.

402° **PESQ**: Não. Do... do *face* também, mas eu estou dizendo esta proposta de...

403° **MT**: Com certeza.

404° **PESQ**: Levantar as questões, os problemas, as estratégias que vocês colocaram...

405° **A**: Para mim é interessante.

406° **S**: É um *brainstorming*.

407° **A**: É um *brainstorming*.

408° **S**: Sim, legal.

409° **PESQ**: Quanto ao *face* é mais fácil de eu dar um retorno para vocês, porque a gente fica um tempo sem se ver.

410° **MI**: É, fica longe...

411° **S**: A gente se falando em grupo.

412° **A**: Quinze dias é longe, né, para a gente se ver. É longo, né?

413° **MP**: É. Já aconteceu muita coisa.

414° **PESQ**: Nossa...

415° **A**: Pode colocar.

416° **PESQ**: Eu vou... eu vou então trazer o...

417° **A**: O grupo fechado e secreto.

418° **PESQ**: Vou montar esse grupo no meu *face* hoje mesmo. Obrigada.

Discussão Grupo II

Temática relativa à organização do meio (da classe) para realizar o trabalho

Tempo total do dia de discussão em áudio (MP3): 74'40"

2º Dia 31.10.2013 – Transcrição com 29 páginas.

Participantes	Tempo de trabalho/condição	Nomes	Siglas
Professor de Matemática e Física	11 - contratado	Ivair	MI
Professora de Matemática	02- contratado	Patrícia	MP
Professor de Matemática	02- contratado	Taffarel	MT
Pesquisadora de Artes	05- contratado	Adriana	A
Professor de Sociologia	01- contratado	Soares	S
	-	Kátia	PESQ.

Atenção: todos os nomes são fictícios, salvo o da pesquisadora.

01º PESQ: Bom, é... o que eu fiz? Na reunião passada nós começamos já a discutir questões de estratégias, né? Então, eu coloquei algumas questões, por exemplo, a respeito da organização do ambiente, seja de sala de aula, seja nas relações. As estratégias que normalmente são utilizadas. Algumas questões como o celular, as estratégias que são utilizadas, a organização da escola, alunos no corredor.

02º (outra pessoa entra na sala/interferência): Desculpas. Eu sempre me engano... (risos)

03º PESQ: Não, tudo bem. E... então, eu gostaria, assim, eu grifei aqui as transcrições de vocês.

04º S: Sim.

05º PESQ: E aí, por favor, pontue aquele trecho, aquilo que você gostaria, por exemplo, sobre organização, o que você gostaria de discutir. Ah, eu gostaria de discutir este trecho aqui. Ah, porque eu não gostei do que eu falei, ou porque eu achei interessante o que eu falei. Enfim, por algum motivo. Nós temos aqui o... a... estratégia, colocar alunos para dentro. Dar um prazo para todos eles entrarem. Pergunto: quanto?

06º S: Aham.

07º PESQ: Quanto tempo mais ou menos seria esse prazo.

08º S: Nós temos uns... dez minutos que são, acho que é... a própria escola mesmo, né, que institui este dez minutos.

09º PESQ: Certo.

10º S: E... invariavelmente, sempre tem mais alguém que chega atrasado. E... é aí...é... normalmente particular, né, o professor vai deixar entrar ou não. Tem alguns professores que não autorizam. Né?

11º PESQ: Então, aí é uma boa questão para gente. É... você falou que esses dez minutos é uma regra meio da... da instituição, né? E aí, também tem uma coisa do

individual. Como que você, como que... como administrar isso? A regra da escola é dez minutos.

12° S: É. Dez minutos.

13° PESQ: O aluno tem direito de entrar dentro desses dez minutos. Mas existe um combinado? Alguma coisa entre vocês? Como isso funciona?

14° A: Na verdade, eu, por exemplo, na primeira aula, é imprescindível mesmo dar os dez minutos, né, Ivair?

15° MI: É, sim.

16° A: A gente não consegue fechar a porta.

17° S: Esses dez minutos são da primeira aula.

18° MP: E é o seguinte, se o professor não deixar entrar, vai vir alguém e vai pedir para o professor deixar entrar.

19° A: Então, é melhor você deixar.

20° MP: Vai vir coordenador, vai vir o diretor, alguém vai vir e vai falar: “Deixa ele entrar”. Então, não adianta você deixar o aluno para fora, você pode deixar ele com falta, no meu caso, eu deixo com falta, se chegar depois ele vai ficar com falta.

21° A: Eu lembro da situação do Ivair no provão.

22° PESQ: Desses dez minutos que você está falando?

23° MP: Sim. Ele vai entrar, mas ele vai ficar com falta.

24° A: Eu achei muito legal que a... coordenação respeitou a decisão do Ivair. Foi um dia de provão, as meninas sabiam que ele tinha entrado, só que queriam sacaneá-lo, saíram, porque eu estava na sala da frente, eu lembro disso, né, Ivair? Foi sacanagem daquela turma da frente, do segundo B, porque ficaram tudo do lado de fora, estavam de patifaria. Lembra do dia do provão que ficaram para fora?

25° MI: Ah, foi.

26° A: Foi. Mas a postura, ele, ele é supertranquilo. O Ivair entrou, o pessoal achou, assim, ele chega, não, eles fizeram de propósito, né? Você entrou, eles saíram?

27° MI: Não, então, eles não estavam lá.

28° A: Ah, é.

29° MI: Eles não estavam lá. Aí, deixei e tinha o horário de começar o provão, né? Eu deixei o provão. Expliquei depois aí, fui até a coordenação e... tem a... as horas de lá (regra da escola) que tem que entrar. Tudo bem, mas você relata (registra) cada um (aluno) porque eu entendo assim: por mais que tenha a sacanagem dos caras (alunos), o negócio de atrasar a aula, de ficar com frescura no... corredor, você tem que incluir (deixar entrar e fazer participar da aula). A escola sabe da sala de aula. Então, às vezes, eu vejo na escola dois pesos e duas medidas. Como tem um público da escola que vem de longe, eles moram longe, eles pegam condução. E quando esses números de alunos lá fora perdem o horário, eles (a instituição) não deixam entrar. Então, aí quer dizer: “Chegou atrasado você não pode entrar”. Mas na sala de aula, já que está dentro da escola, ele tem que entrar. São dois pesos e duas medidas da direção. Também acho que lá fora também que entrar. Quando é dois, três... Você vê que, às vezes, é sacanagem do cara, mas quando chega ali, vinte, trinta, chegando atrasado é o ônibus.

30° PESQ: Já aconteceu isso?

31° MI: Já. Já. É o ônibus.

32° PESQ: O ônibus e aí não deixam entrar.

33° MI: Não deixa entrar.

34° A: Não deixa. Uma menina teve num dia, ficou até o meio dia sentada do lado de fora. Né? Uma menina? Sentada.

35° MI: Eu acho isso...

36° PESQ: Ah, esperando a segunda aula?

37° A: Não!!!

38° PESQ: Só entrar na segunda aula?

39° A: Não!!!

40° MI: Não. Nem isso.

41° A: Não entra mais!

42° PESQ: Ah, não entra mais?

43° A: Não.

44° MI: Não. Então, quer dizer é...

45° PESQ: Mas se... Se você tirar da sala de aula, vai...

46° MI: É assim: como ele (aluno) já está dentro do ambiente escolar, é aquele negócio, eles (instituição) falam: “Não, vai ter que entrar”, os caras falam: “Pode entrar”. Mas quando é lá na porta (no portão), eles não deixam entrar!

47° PESQ: É. É incoerente, né?

48° MI: Sim incoerente. Agora, eu acho que também lá (no portão) ele tem que entrar, porque o aluno ele quer entrar, ele não quer sair. Agora, se ele quer sair e está no ambiente da escola e não quer mais assistir a aula do cara (do professor), mas aí ele está dentro da escola, ele tem que estar dentro da escola.

49° PESQ: Melhor ele dentro da escola.

50° MI: Se acontece alguma coisa com um aluno desse, dentro do horário escolar, e ele... Deus, se me acontece alguma coisa, ele vai fala: “Olha, eu fui para a escola e não me deixaram entrar”.

51° A: Nossa. Isso dá um problema. Olha.

52° PESQ: É um problema sério isso.

53° MI: Sério.

54° PESQ: É. Eu... peguei essa...

55° A: Por causa do ECA ((Estatuto da Criança e do Adolescente)). Só por causa do ECA dá um problema.

56° PESQ: Eu peguei essa questão, porque assim, eu percebi que todos vocês têm assim... determina... um problema em comum. Por exemplo, colocar os alunos para dentro da sala, conseguir organizar essa sala, que eu acho que é um problema de qualquer professor. Certo? E aí, o que eu percebo, um problema em comum, mas atitudes individuais, assim, cada um à sua maneira, a seu modo, né, tentando com as suas estratégias, tentando dar conta, né? E... vocês nunca pensaram, assim, por exemplo, em... fazer um combinado, ter alguma atitude pontual, uma coisa mais com o grupo?

57° MP: Sim. Já foi discutido isso é... até mesmo com a direção, mas no final acaba não...

58° S: Não surte efeito, né?

59° A: Vira pizza.

60° MP: É.

61° A: Que nem agora teve o dia da Consciência Negra, foi excelente, ela e o Antônio que tiveram a ideia... A Pati, eu chamo ela de Pati, a Patrícia e o Antônio tiveram a ideia de... escreverem (e-mail para a direção), porque chega na semana (de executar o projeto) não pode sair muito da sala (os alunos) e aí começa um monte de ordens contra o que precisa ser feito. “Não pode ser aluno, não pode ser... não pode ser.”. Enfim, começa um monte de coisa (falas, de ordens) contra.

62° S: Que vai acontecer, né?

63° A: Aí, o que eles fizeram agora? Eles (Patrícia e Antônio) fizeram um e-mail, um e-mail é ótimo, viu, eu tinha que falar isso. Um e-mail relatando com uma riqueza de detalhes, os alunos precisaram fazer isso, isso, isso e isso.

64° MI: O Antônio desenvolveu.

65° A: O Antônio. Muito legal. É assim para...

66° PESQ: Então, tipo o...

67° A: Crédito.

68° PESQ: E... tipo: “concordou com isso?” Então, não dá para voltar atrás.

69° A: Isso.

70° PESQ: Para não ter esse problema.

71° A: Exatamente. Para estar escrito, né? No preto e no branco.

72° MP: O combinado, né, está escrito.

73° A: Isso. Não sai caro.

74° PESQ: Por escrito.

75° S: Por escrito.

76° PESQ: Agora, então, aí, quando vocês combinaram foram só com os professores? Como que foi isso?

77° MI: Foi no ATPC (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo) não foi?

78° S: Foi no ATPC...

79° S: Foi.

80° S: Eles ficam no verbal, mais verbal, mesmo. Não tem jeito.

81° MP: É, tem que começar a documentar, que foi a ação tomada.

82° PESQ: Mas vocês combinaram exatamente o quê? Vocês lembram ou não?

83° MP: Então é... tinha uma briga exatamente porque tinha aluno que estava chegando atrasado, uma quantidade grande de alunos chegando atrasado e... aí, os supervisores falaram: “Bom, então o que a gente pode fazer? Segura estes alunos e deixa entrar na segunda aula?”. É... porque querendo ou não atrapalha. Né? Você já está no início da sua aula e está chegando um aluno, ele tira a atenção dos que estão fazendo e tudo. E aí, a direção falou: “Não, não pode ser, porque aí vai virar... É... todos vão querer chegar atrasado para entrar na segunda aula”. Né? “Vai virar uma coisa comum”. Então aí, foram surgindo várias ideias e no final aconteceu que continuou na mesma coisa.

84° S: É que tem o conflito com o professor que deixa entrar e o professor que não quer deixar entrar. E vários não aceitam que (o aluno) entre. Então, está atrasado, você fica

aí, na coordenação ou vai para a biblioteca faz uma atividade lá na biblioteca para você entrar na segunda aula, por exemplo. E eu: bateu na porta e pediu para entrar, entra, não deixo (aluno) para fora.

85° A: Também não.

86° S: Entra. Se o aluno chegou até à porta, é porque ele teve esta facilidade de chegar até a porta. Nós temos vários portões até a porta da sala, se ele chegou lá, até ali, é porque, é para entrar.

87° A: É.

88° S: Está subentendido isso (deixaram (a instituição) entrar). Pode ser que ele usou de subterfúgios e passou escondido, mas chegou na porta da sala, entra. Então, como cada um tem uma postura para esta situação acaba que não chega...

89° A: Não chega à um numerador comum. A gente não vai atrás.

90° S: Isso, não tem esse numerador comum.

91° A: Por falta de tempo, não dá tempo de ir atrás disso. Entendeu?

92° S: E para você ver, flexibili..., quando eu te falei de flexibilizar, não posso ficar perdendo tempo, eu tenho que fazer, não vou ficar discutindo se o cara está ou... Meu, entra, senta e, por favor, vamos trabalhar, não vamos perder mais tempo, já perdemos tempo até aqui. Então, não posso perder mais tempo, vamos trabalhar, entra e aí a gente entra nessa questão do atrapalha a aula, tudo, mas você não vai é... criar um caso.

93° PESQ: Porque aí, seria mais um problema.

94° S: Mais um problema, então.

95° PESQ: E você Ivair? Como que é?

96° MI: Eu acho que... dos males o menor. É mais um, então... não vou gastar energia com um aluno não sei lá, não sei o quê, é muito comum isso. Acabou ficando comum e... e não dá para você ficar gastando energia com “Ah, o cara chegou atrasado, “Entra aí.”, “Vamos aí”.

97° A: Toca a bola, né? Pega a pipoca pulando.

98° MI: É. Às vezes, tem a situação de, às vezes, o cara (aluno) está, entrou lá, e vai... você viu lá e falou: “O meu, (inaudível) da sala”. Então, já está dentro do ambiente e depois tem esse negócio. Então, por isso que tem que colocar o cara para dentro.

99° S: É.

100° MI: Senão daqui a pouco vira zona.

101° PESQ: Agora... nas trocas, aluno no corredor, para vocês é tranquilo administrar isso?

102° MI: É. Por mais que eles saem, eles ficam na porta, né?

103° MP: Eles não saem assim, é... por exemplo, bem aqui perto da escada tem o segundo A, o segundo A, eles gostam de passear pelo corredor. Mas...

104° A: O terceiro A também, Meu Deus.

105° MP: É, mas quando eles veem o professor, eles saem correndo, vão, vão para porta da sala já.

106° MI: Mas tem uma...

107° MP: Então, se eles estão no corredor, eles vêm rapidinho.

108° MI: Mas tem uma situação que é o final de aula, né? Final de aula, os caras (alunos) sabem que na minha aula... Né? Mesmo faltando, às vezes, faltando cinco minutos, eles (alunos) querem decidir o final da aula.

109° MP: É.

110° MI: Tem essa. Então, às vezes, é... eu percebo faltando... Eu vou para a porta para ver se ele (aluno) está na porta, para ver se os caras continuam fazendo as atividades nas outras salas. A aula já acabou e aí, o cara (aluno) já está na porta, né? E aí, então, quer dizer, na minha, que estou com porta fechada, nem pensa (alunos) em ir para a porta. Enquanto eu estou com a bunda lá na cadeira, nem pensa em ir (para a porta).

111° A: E espera bater o sinal.

112° MI: Só sai quando eu saio. Não é, “Ah, Ivair, você está certo”. “Ah, você está errado”. Não sei. Eu só sei que eu desenvolvi essa estratégia e o cara nem pensa em ir para a porta. E outra, quando bate o sinal eu não encerro a aula. Quem encerra a aula sou eu. Aquele é período e tal, às vezes, fica um negocinho atrasado, né?

113° A: Tá terminando uma explicação...

114° MI: É, para você fechar o negócio lá. Mas eu acho assim, vai de encontro com a atitude de alguns professores que deixam. Aí, o que acontece? Isso daí, é só consequência. Porque bateu o sinal, o cara já está na porta. Às vezes, antes de bater o sinal, meio-dia e vinte, já está no corredor.

115° PESQ: Quer dizer já tem uma relação direta com a... com a aula do outro professor?

116° S: Exatamente.

117° MI: Pode ser isso também. Não toda hora.

118° S: Uma coisa que...

119° MI: A sala está desequilibrada.

120° S: Ocorreu, algumas vezes, esta semana, eu ouvi o... o Roberto reclamando muito antes de bater o sinal...

121° MP: Sim.

122° S: Vários alunos começaram a sair e os outros já entram em polvorosa para ir embora também. “Oh, já bateu o sinal”. Não tinha batido o sinal e alguns alunos saíram, daí os outros já mataram a aula dele. Ele desceu supernervoso com aquilo, porque o pessoal... não esperou e foi embora.

123° MP: Aconteceu essa semana, os alunos do terceiro ano foram saindo, várias salas, saindo. Aí, os meus alunos: “Nossa professora, já bateu o sinal, já bateu o sinal”. Eu falei, “Ainda não bateu o sinal” e aí eles querem automaticamente ir junto.

124° A: Ir junto com... Fez voltar aqui.

125° MI: Só que tem uma situação particular com o Segundo C... Né? Você não consegue ouvir o sinal?

126° S: Não. Não dá.

127° MI: Não dá.

128° S: Não. Lá é verdade. É verdade.

129° MI: É o único ali. As outras salas dão.

130° S: Mas a gente tem, mas aí tem, quer dizer, o segundo C... É... a forma como você faz a aula, que você trata, eles não saem, eles não saem. Porque eles também têm consciência dessa dificuldade do sinal. É... alguns ficam atentos para poder sair, mas eles não saem assim, já vai para a porta e...

131° MI: Culpado é a gente mesmo.

132° PESQ: Então, é... o que eu vejo assim, é o... é o grupo de professores, né?

133° S: Não tem uma uniformidade nas ações.

134° MI: Uniformidade.

135° PESQ: Às vezes, não é para ser algo uniforme, mas interagir, né, ouvi... haver uma comunicação maior, uma interação, um acordo, né, digamos assim. E... enfim, o que eu... dentro da organização da sala de aula, o que eu percebi é: um fecha a porta, o outro deixa sair, deixa entrar, são atitudes individuais de cada um. Vocês concordam?

136° S: sim.

137° A: Sim.

138° MI: Típico da educação.

139° PESQ: Oi?

140° MI: Típico da educação.

141° S: Como assim?

142° PESQ: Típico da educação? É... por que você fala isso? Agora você vai ter que desenvolver mais Ivair. (risos)

143° MI: Porque assim.

144° PESQ: Hum.

145° MI: Você percebeu que cada um desenvolve suas estratégias independentes da série, conforme o jeito que você culturalmente é. A cultura já... (está) no interior de cada um de nós, na formação. E (está) dentro do funcionalismo público, existe, está encarnado, dentro do funcionalismo público, o cara (o profissional), às vezes, não gosta de ser interferido dentro do trabalho dele, assim, fica melindrado, esse cara dentro da empresa privada ele não sabe evoluir. Então, dentro deste contexto de que: “aqui eu mando, eu tenho que ter autonomia dentro da minha sala, eu sou o...”.

146° A: E o Cortella² fala sobre isso. O Cortella. Exatamente sobre isso. Sobre estes melindres.

147° MI: Estes melindres.

148° A: Que estraga. A partir do momento que tirar da mão do governo a área do RH, porque a gente infelizmente fica perdido: porque professor grita; diretor não tem autonomia; vice-diretor não tem autonomia; coordenador não tem autonomia; principalmente, se ele (professor) é efetivo, esse melindre é cem por cento austero. A pessoa faz, desfaz, manda e desmanda, aparece no ATPC faltando oito minutos para

² Autor de livros como a “A Escola e o Conhecimento” e “Não nascemos prontos”, mestre e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde é professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo). Mario Sergio Cortella, de quem Paulo Freire foi orientador no mestrado. In: <http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/20/entrevista-mario-sergio-cortella-151931-1.asp>

acabar, assina o ponto e, assim, a vida continua... E nós por sermos, por termos berço, Graças a Deus e aos nossos pais, nós nos calamos e nós consentimos, infelizmente, até para não se indispor, né?

149° MI: É, então. Voltando... Mas é... então, nesse contexto de educação em que profissionalmente você tem que agir da sua forma, né, não existe uma cartilha, né?

150° A: Por exemplo, eu peguei um contrato pedagógico que traz isso, né, Ivair. Que entregaram no início do ano?

151° MI: Isso é papel.

152° A: Eu nunca tinha assinado.

153° PESQ: É, mas uma coisa que é importante dizer: as estratégias são fundamentais.

154° MI: Sim.

155° PESQ: A... a... ideia é a gente conseguir reconhecer essas estratégias e repensar sobre elas. O trabalho do professor é lidar com o ser humano, é impossível você querer padronizar.

156° MI: Não. Por isso, que eu falei típico da educação.

157° MP: Mas é...

158° PESQ: É típico da educação.

159° MI: Não é um funcionário que você está lidando no burocrático, no papel.

160° PESQ: É.

161° MI: Por isso, que... você esbarra nas estratégias e esbarra nesses melindres pessoais de cada um. Porque já existe uma autonomia, já na fala: “Não. Você tem que ser o dono da sala.”, “Você tem que ser não sei o quê.” E, às vezes, o cara (o professor) não quer sofrer interferência. Principalmente, eu acho, eu posso até ser leviano, mas o cara quando ele está no quadro do efetivo, ele está tão, assim, acomodado que, às vezes, ele não reconhece nem a autoridade de uma coordenação.

162° A: Aham.

163° MI: De uma direção, bate de frente, não admite, né?

164° MP: Tem aquela visão de empresa, né?

165° S: Isso.

166° MI: Não! Ele nem tem essa visão de empresa privada, ele não tem a...

167° PESQ: A hierarquia.

168° S: A hierarquia.

169° MI: A hierarquia. Então, está enraizado no funcionário público. Dentro da educação este tipo de coisa. Hierarquia aqui, hierarquia aqui, e... coordenação é o quê? Já trabalhou junto (com o professor), aí, daqui a pouco ele vai para a coordenação, eu não reconheço ele (professor coordenador), porque ele quando estava do meu lado, nós éramos amigos, não sei o quê. Não reconhece as atividades também. É no mínimo...

170° MP: Sim.

171° S: Confunde a...

172° MI: A direção quantas vezes em ATPC?

173° MP: Uhum.

174° MI: Né? Então, estes conflitos, essas relações são típicas na educação. Não é...

175° MP: Falta.

176° MI: Como é que se traduz isso aí? São as estratégias pessoais, senão vamos ficar aqui discutindo, né, e vai ficar redundante a discussão.

177° PESQ: É. Volta sempre ao mesmo ponto.

178° MI: Fica... é...

179° PESQ: Você ia falar alguma coisa...

180° S: Eu ia falar que eu percebo, é muito tímida esta interação. É... quando nós, aqui, por exemplo, nós já ouvimos a nossas estratégias e... pelo menos, para mim, essas quatro estratégias aqui, elas já acrescentaram.

181° MI: A socialização.

182° S: A minha socialização. E como eu estou agindo, ela já vem alterando, já vem utilizando de outros mecanismos para desenvolver, para aperfeiçoar as minhas estratégias e vou adaptando já, porque...

183° MI: Ou não.

184° S: Ou não. Mas tento para ver o que vai ser a realidade. Vamos ver se... vai funcionar, porque eu não tenho essa vaidade. Então, é... falando de melindres aqui, o tempo da aula, eu posso escorregar e passar uns cinco minutos da minha aula, estava empolgado numa explicação, não ouvi o sinal e fui. E o meu colega, ele está na porta, ele está esperando. E eu já estou pisando na bola com ele, porque é o tempo da aula dele. Já é escasso cinquenta minutos. E eu estou matando mais cinco minutos da aula dela, dele, qualquer um. Às vezes, ultrapassa e a gente tem que, não pode ter esse melindre, eu não tenho, de aguardar. Porque, às vezes, é uma... como o Ivair estava comentando, se a aula é minha, eu sou o titular e tal, eu vou ficar lá uns quinze minutos e o outro que vai entrar, que talvez é um substituto, que não tem essa... acho que ele (professor substituto) não vai ter nem, ele não vai ter este direito de ter esse melindre. É uma... uma “carteirada” vamos dizer assim. Está tomando uma “carteirada”. Então, essas adaptações que vamos fazendo aqui no dia a dia, a gente participa disso, você ajuda a... facilitar a sua vida, a convivência com os outros.

185° PESQ: Tá. Então, o que você está me dizendo que no dia a dia você aprende com os seus colegas?

186° S: Todo dia. Um pouquinho.

187° PESQ: Assim, como você aprendeu aqui, com eles em grupo, você está todo dia também, aprendendo, tentando absorver alguma dica, alguma estratégia, ainda que não seja nada formal, mas está sempre fazendo isso.

188° MI: Há algumas dificuldades entre nós, mas isso aí não interfere em nada pessoal...

189° S: Nada. Não. Isso.

190° MI: Não deixa de ser amigo por causa disso. Né?

191° PESQ: Não. Certamente.

192° MI: Nada disso.

193° S: Não. Exatamente.

194° MI: Não tem nada a ver.

195° S: Mesmo por conta da própria dinâmica da escola.

196° MI: Não toma outra proporção.

197° S: Dos eventos que nós vamos fazer agora, nós temos um evento novo, que vai ser... a semana da Consciência Negra, já temos algumas atividades e, posteriormente, é o Natal, né?

198° A: É o natal.

199° S: O NAS.

200° A: O projeto.

201° S: O NAS, não é? Natal do Amigo Solidário. É isso, não é?

202° A: Aham.

203° S: Que nós estamos desenvolvendo. Junto com essas atividades (dos projetos) nós já temos as interferências (alunos entrando, saindo) que eu já citei. E os alunos saem da sala para fazerem estas atividades. Nós temos que ter flexibilidade.

204° PESQ: Tá.

205° S: Para poder é, fazer, é... entrar nesse mecanismo todo. É uma prática.

206° A: Mas eu sei que, isso que ele está falando eu me sinto, eu sinto vergonha em relação só a uma dificuldade que eu tenho. Imagina você dar aula para todas as salas do Ensino Médio, somente uma que você não entra. E determinado grupo desta sala, te procura para ajudar a desenvolver uma música, sendo que a professora de artes lá, não interage com você.

207° PESQ: Então.

208° A: Diferença desse grupo que a gente está todo dia, em qualquer coisa que eu precisar, o Ivair, e a gente troca, a Patrícia, o Taffarel. Se eu precisar ir na sala dele que tem o... coral do fundilho ele me ajuda. Então, essa situação, imagina uma pessoa, então assim, eu vou ser sincera contigo: “Eu estou num mato sem cachorro”, porque ao mesmo tempo que eu posso chegar, eu posso causar um belo de um melindre. “Como que te procuraram?”, aí vem com os dois pés. E ao mesmo tempo, eu posso me fazer de louca, fingir que eu não recebi nenhum convite e me calar. Estou num mato sem cachorro.

209° PESQ: Então, isso é muito interessante. Por exemplo, vocês perceberem o apoio que vocês têm, o quanto vocês ganham quando vocês se unem. Não é para todo mundo fazer igual...

210° MP: Hum.

211° PESQ: Respeitando as diferenças e se ajudando.

212° MI: Sim.

213° PESQ: Isso é muito importante, principalmente, dentro de uma instituição em que a gente trabalha com crianças, com formação, com educação e um número grande de pessoas interagindo. Então, essa questão da união e como eu disse anteriormente e repito, né, vocês terem tantos projetos, desen... darem conta de tantos projetos, pensarem em tantos projetos, desenvolverem tantos projetos, isso mostra que de alguma forma o grupo de vocês é muito forte.

214° MI: Comprometido.

215° PESQ: Comprometido e unido. Né? Agora... o... ideal é a gente perceber aonde a gente perde quando não há também essa união e como que a gente pode melhorar isso.

216° S: Aham.

217° PESQ: Taffarel, você tem alguma... você anotou alguma coisa que você gostaria de falar?

218° MP: Ah, deixa eu falar uma coisinha antes?

219° PESQ: Assim, dentro da organização.

220° MP: Posso falar uma coisa antes?

221° PESQ: Pode.

222° MP: Quando eu comecei, né, na... na escola pública, meu primeiro dia de aula eu conheci a coordenadora da escola, né. E aí comecei a trabalhar na escola e tudo, e assim, ela começou a pegar muito no meu pé, muito, muito, muito e eu chegava em casa e chorava muito, porque ela chegou ao ponto de ela entrar na sala e gritar comigo, assim, uma coisa...

223° A: “Nossa!”.

224° MP: Foi.

225° A: “Meu Deus!”.

226° MP: Foi horrível. Horrível.

227° MI: Não dá certo isso.

228° MP: E assim, porque que ela brigava comigo? Porque ela queria que eu fosse igual a ela. Ela queria que eu chegasse na sala: “Ah, vocês não...”, gritando, né? Brigando com os alunos. Então, ela queria que eu usasse ela como um espelho. E como eu não agia da mesma maneira, da forma dela, ela batia de frente comigo e ficava me diminuindo, falando que eu não podia agir assim dentro da sala. E... assim, foi muito vergonhoso, mas serviu para que eu aprendesse, né? Porque tudo o que ela fazia, eu via que não era para eu fazer. Que não era certo. Então, foi uma forma de aprender também. É... de uma maneira ruim, mas eu aprendi. Né? É forma de compartilhar...

229° A: Nossa.

230° MI: Isso é típico da educação. Quem está na educação não tem.

231° A: Me amarrotta que eu estou passada. (risos)

232° PESQ: Quem está na educação não tem... (continuam risos sobre turno anterior (231°)) Não, mas olha, eu tenho um, um caso dentro da minha família que... começou assim. Nossa, ela chegava em casa e todo dia chorava, ela é da educação infantil e estava desenvolvendo um baita projeto com as crianças, sobre Monteiro Lobato. Num dado momento, a coordenadora entra na sala e vê os alunos pintando a Cuca, só que ela já tinha contado a história do Sítio e sobre a Cuca e feito várias outras atividades. Aí, no dia em que a coordenadora entra, eles estavam pintando a Cuca, aí, a coordenadora virou e falou assim: “É, é muito fácil dar desenho para criança ficar quieta e não fazer nada”, então ela sem saber do que se tratava o trabalho, já pré-julgou o trabalho, já condenou o trabalho, ela já fez tudo, né, e mais um pouco. Então, quero dizer, isso é muito, isso é muito triste dentro da educação, né, porque o ideal é que haja o envolvimento e a confiança.

233° A: Uma interação.

234° PESQ: De que haja interação e confiança. Por exemplo, eu entrei na sua sala, de repente eu vi uma coisa que eu não achei normal, depois eu vou falar com você e tentar entender, porque eu confio, eu sei que alguma coisa você estava ali tentando

desenvolver, né? Então, é complicado... né? Dentro da organização Taffarel, você tem alguma coisa para pontuar?

235° MT: Não era... só complementando mesmo o que... a questão de... que foi, do questionamento das estratégias são diferentes, né, cada um tem a sua estratégia individual. Eu acho que isso também a gente adquiri na nossa prática, porque assim, como o próprio professor Ivair falou, não tem uma cartilha, não tem uma receita de bolo para ensinar a gente a lidar com estas situações. Então, no dia-a-dia, com cada sala, com cada pessoa, você vai adquirir a sua, a sua técnica, a sua maneira de conversar. Porque eu, eu talvez assim, entre os colegas, eu sou o que dá aula a menos tempo, eu dou aula a dois anos só. Quando eu entrei não foi aqui na escola, não foi aqui. Quando eu entrei na escola, eu dei aula... quando eu entrei pela primeira vez, eu me lembro até hoje, assim, eu nunca tinha entrado em sala de aula, o coordenador chegou e falou assim: “Vamos começar a trabalhar professor? Sua sala é a sétima B”, eu era professor eventual. Então, não sabia a matéria, não sabia a quem estava substituindo, não conhecia a escola, não conhecia ninguém, não conhecia o diretor. Simplesmente, fui para a sala de aula. Então, todas estas técnicas, a gente vai aprendendo com o tempo. Né? Com esse tempo e tem muita coisa para aprender com os colegas.

236° A: Não tem aquele preparatório, né?

237° S: É autodidata.

238° PESQ: E você vai aprendendo no dia-a-dia?

239° MT: No dia-a-dia. É uma situação, às vezes, uma situação que não ficou muito legal, você reflete: “Como é que eu poderia agir? É... até mesmo na questão das aulas. Você vai dar uma aula e prepara um conteúdo e você acha que aquela aula está perfeita e aí, você vai na sala e sua aula não flui. E você vai e reflete: “Como que eu poderia trabalhar este assunto melhor?” Aí, você vai para um outro caminho. Se você tenta uma estratégia com uma sala e não dá certo, aí, você vai reflete, aí, você procura uma outra solução. Então, é ali no dia-a-dia mesmo.

240° A: Quem tem tempo de casa consegue.

241° MP: É uma coisa bem pessoal, né?

242° A: É. Quem não tem tempo se lasca.

243° MT: É pessoal.

244° A: Por exemplo, na escola anterior que eu estava, a gente não tinha direção nos corredores. Então, os alunos eram daqueles assim, que eles já tinham vídeos postados no you tube, e quando o professor entra na sala eles arremessam carteiras, cadeiras no ar, “Segura aí.” (paw!), “Segura aí.” (paw!). E eu, em seis meses de escola, eu me desgastei de uma maneira, quando eu aparecia no corredor todo mundo saía correndo, porque eu tive que colocar o pulso, porque eu não gostava de colocar. Então eu, eu, eu, “chega”. Ai ela chegou em mim e falou assim: “Preciso te contar uma coisa”, na verdade ela queria me dar um feedback e ela não sabia como chegar, “Que foi”, “Todo mundo perguntou para mim se você é atual vice-diretora da escola, porque todos os alunos têm medo e respeitam você”. Porque eu também, como era eventual, eu tomei uma outra postura, eu não conseguia. Era uma coisa assim, *infernalizada*. Por exemplo, se eu estava em uma sala, a sala estava perfeita imóveis, conseguia domínio absoluto, a

outra estava assim, *Errr pow, errr pow*, e você não conseguia, aquilo ia me dando nos nervos, aquilo ia me dando nos nervos, aquilo ia me dando nos nervos, que eu não conseguia ter auto controle, aí, quando cheguei na sala do lado, tinha um professor lá, e eu achava que não tinha ninguém... Então é... imagina quando perde o controle, porque é... é muito ruim isso, aqui aqueles que não deixam falhar (mentir), cada escola tem uma conduta diferente. As escolas não são iguais.

245° MT: Exatamente.

246° A: As escolas não falam a mesma linguagem. Isso é tudo conversa para boi dormir. A única linguagem que é falada é a cobrança, por exemplo, o último discurso que nós estamos recebendo é: “Olha, já estão perguntando se vocês estão trabalhando recuperação em sala de aula?”, o restante não é igual.

247° MP: SARESP, SARESP.

248° A: Olha o SARESP, não sei o que. E foi muito difícil. Eu falei assim, “Então vamos lá”. “Uma coisa é você não estar conseguindo me dizer”, voltando a fala, “você está querendo dizer que não é para eu dar mais bronca?”, ela falou assim, “Exatamente. Não se estressa. Não dê mais bronca. Porque perguntaram para mim se você é a vice-diretora.”, porque os meninos me viam no corredor / eles me viam, meu filho estuda lá, e saíam correndo desesperados, “Ah, a diretora, a diretora”. E eles achavam que eu era a diretora. Por quê? Porque eu era a mais enérgica. E gente, de verdade, era uma altura de voz nesse nível. “Para a sala de aula agora”. *Tututututu*. Todo mundo saía desesperado correndo, porque não tinha pulso.

249° A: Infelizmente têm salas que a gente tem que agir assim.

250° MT: Tem.

251° MP: Tem que dar uma de louca, porque senão... não sai nada.

252° MT: Sim.

253° PESQ: Então, que é essa coisa da flexibilidade, né? Você tem que se reinventar todo dia, né?

254° MP: Todo dia.

255° MT: Todos os dias.

256° PESQ: E muitas vezes em função das diferentes salas, né, que vocês têm.

257° MT: Isso.

258° PESQ: Têm perfis diferentes. Agora, como que a gente, por exemplo, pensando para o ano que vem, né, essas salas mais complicadas, a gente discutiu isso na reunião passada, não discutiu?

259° MT: Discutimos a questão de separar os alunos.

260° PESQ: De separar ou não, né?

261° MI: Existe um modelo americano, que os caras é... trabalham com salas avançadas. Mas existe uma proposta, não fica nesse negócio de estratégia pessoal. “Oh, essa sala você vai trabalhar assim, assim e assim”, “Essa aqui, você vai trabalhar desse jeito, assim e assim”. Então, já existe política. É diferente. Para você até pegar os melhores e... não deixar eles, é... desmotivados. Entendeu? Dando carga neles.

262° A: Então, o problema Ivair.

263° PESQ: Porque também tem uma questão, né, o problema não são só os...

264° A: Os avançados.

265° PESQ: Que tem problema, que dão problema, e aqueles que poderiam estar muito mais lá na frente que de repente... Estão para trás?

266° MI: É essa a ideia.

267° A: O grande, o grande problema é que a escola, por exemplo, o Ensino Médio, ela nunca atende salas para fazer, por exemplo, você faz um artigo, você entende esta linguagem, você sabe fazer um artigo... Como os que estão avançados no nível A, os que estão avançados no nível B, então, mas não tem número suficiente para montar uma sala nível A. Por exemplo, né? Então aí, nesse nível, nesse modelo americano, falha, porque não tenho salas suficientes para fazer um nível A. Porque são os superavançados do nível B, porque estão tirando A, o correto é, quem está no nível D, próximo, avance o nível C, quem está no nível C, avance o nível B, porque existe...

268° MI: Mas eu não entendi este contexto A.

269° A: Ahn?

270° MI: Será que a gente tem professor nível A e B?

271° A: Também, não.

272° MP: É.

273° A: Aí é que está. Também não.

274° MP: Também tem isso.

275° A: Também não.

276° MP: Infelizmente é.

277° MI: E, na sala, os caras (os alunos) jantam ele (o professor).

278° MP: É.

279° MT: É verdade.

280° MP: Aconteceu no terceiro ano, no terceiro B.

281° A: Eles são muito curiosos. Muito curiosos.

282° MP: São. Então, viram professora nova, né, e falaram: “Essa aí não sabe de nada, deve ser estudante”.

283° MI: “Vamos judiar, vamos judiar”.

284° MP: “Não vai saber de nada”. Aí, eu passando exercícios, toda hora eles questionando: “Não, mas porque que é assim?”, aí eu explicava. “Não, porque é assim?”. “Não, MAS porque que é assim?”, e aí, chegou um momento que eles pararam, eles estavam me testando, eles estavam testando para ver até aonde ia o meu conhecimento.

285° MI: Início.

286° MP: Então, é complicado.

287° A: O terceiro B é assim.

288° MP: Se você pega um professor que está estudando ainda, cai numa sala desta, é... Desisti. Não fica.

289° A: Não fica mesmo.

290° MT: Tem que ter um ego bem forte.

291° MP: Porque a todo momento, há um questionamento. Eles ficam questionando, todo mundo.

292° MT: Você tinha aula específica, não tinha?

293° MP: Tinha, claro.

294° MT: É, aula específica que faz isso.

295° MP: É, aula específica que faz isso.

296° A: É, a primeira (classe) da frente.

297° MP: É. (risos).

298° A: É, ela veio me questionar o que era parnasianismo, ontem, anteontem inclusive, segunda, não segunda não; na terça. Segunda foi feriado, dia do funcionário público. E aí, eu comecei a entrar com modernismo, falei sobre a revolução do café e aí ela começou: “Ah, professora eu não consigo entender”. Eu falei: “então, você vai ter que fazer correlações de época. Porque na nossa nova proposta, no nosso didático, o novo pedagógico ele não pede mais dados, você tem que correlacionar, a época social, a época histórica, a época das músicas, para atingir a física, a química, a matemática, você vai correlacionando. Não adianta mais, são por épocas”. “Ah, entendi.”

299° PESQ: Outro problema, vocês têm, mais alguma coisa em relação à organização?

300° MI: Não. Que tudo o que está aqui eu ouvi.

301° MP: Ah, eu...

302° PESQ: Já discutimos, né?

303° MI: É.

304° MP: Uma coisa que o Ivair falou é... “Sente primeiro, chega à escola, dá uma planejada sobre o que você vai fazer naquele dia” (instrução). Aí, eu achei bem interessante, né, eu costumo planejar a aula, mas essa semana eu fiz diferente, eu cheguei na sala, eu senti a sala, até... até sai um pouco da matemática e fui para a parte social com eles, a gente fez um debate e conversou sobre alguns assuntos.

305° MI: Revezar, muito legal.

306° MP: Né? A gente fez um círculo, grandão, a gente conversou sobre fobia, sobre preconceito. É... do primeiro ano, eu falei sobre drogas, sobre sexo na adolescência, então foi bem interessante, né, fugiu daquilo que eu estou acostumada e foi muito produtivo, tanto para os alunos, que a gente acabou se conhecendo mais.

307° MI: Eles querem falar.

308° MP: Eles querem, eles param para escutar. É um momento que realmente você vê que eles têm uma organização entre eles, né?

309° MI: Organização. Eles querem refletir.

310° MP: Eles param, eles escutam. Vê o que o colega está falando. Eles debatem.

311° A: E existe uma hierarquia, né? Porque tem um na sala que sempre manda todos ficarem quietos. É muito legal isso. É uma hierarquia.

312° MP: Sempre. Sempre tem aquele líder, né? É porque foi algo muito interessante, né? Eu aprendi com o Ivair. Chega na sala, sente a sala, vê como é que está, se dá para fazer alguma coisa diferente (parafraseando instrução).

313° A: Legal isso.

314° MI: Quando tem, quando tem um debate na aula de matemática, que eles estão discutindo, entendeu? “Seu burro...”, eu deixo o pau comer, até... e eles ficam bravos um com o outro e não sei o quê. Porque, às vezes, eu ponho... É... você ensina a parte de

matemática normal e depois você tem que ensinar o cara a criar enunciados sobre aquilo. Para desafiar o outro grupo, né? Então, você tem que saber a matemática de dois jeitos, saber resolver e saber provocar, né?

315° A: A fórmula. Isso.

316° MI: E aí, os caras: “ou, não sei o quê” e começa a fazer enunciados, ITA, FUVEST, e não sei o quê, para o outro resolver. Você sabe resolver?

317° A: Eles entram na internet.

318° MP: É.

319° MI: Eu sei. Porque é assim, assim e assim. Então, eles também aprendem com pesquisa e provocando, eu deixo o pau comer. Porque aí, o que acontece, entra naquele negócio de competição.

320° PESQ: Eles se motivam.

321° MI: Eles se motivam. É.

322° MT: Eles se motivam e isso cria um problema.

323° MI: Então, mas assim cara, eles têm que criar o enunciado. Trazer não, criar.

324° MT: Eu sei. Esse problema é só para não gerar comentário a respeito da, da dinâmica do debate. Eles, eles têm a necessidade de mostrar que eles têm conhecimento também. Eles sabem falar de todos os assuntos. E porque que eles criam problemas? Eu trabalho bastante debate, eu gosto do pessoal falar. E tem até uma sala, nós temos uma sala específica que adora um debate e o professor que não gosta de debate, ele morre, porque os alunos, eles: “qual que é o assunto que hoje nós vamos debater professor?”.

325° A: Foi o primeiro B?

326° MT: O professor não quer. Então, dos mecanismos de adaptação. Já percebeu que é possível e é saudável.

327° MI: Aí, sabe o que vai acontecer? Entrar naquele negócio lá de melindre, do cara, “Eu dou aula, eu falo e você ouve”. Então, a educação é assim.

328° MP: E a aula é assim.

329° MT: Isso. É isso.

330° PESQ: Ah, tá.

331° MI: Ele não quer abrir mão disso aí. Ele ((professor)) está falando.

332° A: Que sala que é?

333° PESQ: Entendi.

334° MT: É o primeiro B.

335° A: Ah, matei. (risos)

336° MT: É a sala que gosta de fazer debate.

337° A: É verdade.

338° MT: Que tem uns alunos que gostam de conversar, de falar.

339° PESQ: Mas de repente o professor ainda está muito fechado naquele sistema.

340° MT: Isso.

341° PESQ: Eu falo, vocês escutam.

342° MI: É o que eu falei, do professor A, professor B... Então, não dá para você separar as salas se você não tem professor assim ((A e B)).

343° S: Isso... dá para ser feito até no Ensino Fundamental também, com os pequeninhos. Porque assim, os mais amadurecidos e tal, mas no fundamental, que nem na quinta-feira passada na hora que eu saio daqui, eu fui lá na biblioteca e a professora Rosângela estava conversando com uma das salas que eu dou aula sobre sexo. Porque estão naquele assunto todo.

344° MT: Sim. E aí, fizeram algum comentário assim... muito é... muito brusco sobre sexo e ela falou assim: “não, isso não é sexo, então vamos conversar o que é”. E conversou com eles numa boa. Eu estou passando um problema em casa, que o meu irmão está envolvido com drogas, então, na sexta-feira, eu fui dar duas aulas nesta sala e novamente fizeram um comentário supererrado. Que fala, dizendo que... ele (aluno) que quando... Um dos alunos falou assim: “quando eu for mais velho eu vou ser chefe de uma boca”. Parei o que eu estava passando e falei assim: “você ouviu o que você falou? Deixa eu contar para você o que está acontecendo”. Contei tudo o que estava acontecendo lá em casa, como que funciona o tráfico e tal. E aí, eles (alunos) conversando, eles perguntaram, eles têm dúvidas e tudo. Eu falei: “Olha, não entre nessa, porque tem três caminhos, ou você sai, que é o mais difícil, porque geralmente você não procura ajuda, ou você vai para a cadeia, ou você morre. E não é isso que eu desejo para nenhum de vocês e não é isso que vocês querem. E quem sofre são os pais de vocês”. E a gente foi conversando e eles perguntaram, e eles debatiam, de repente, então assim, dá para fazer isso, né? Não atrasou, não foi... Eu não considero que foi uma aula perdida, porque não atrasou o conteúdo. E ali teve uma interação e, assim, eu acho que a educação é isso também, não é só você inserir conteúdos, de dar, não, é você conversar, é você formar o cidadão também, né?

345° PESQ: Formar o cidadão. E aí, quer dizer, naquele momento você percebeu que aquele tema que... saiu na sala, né?

346° MT: Senti a sala.

347° S: É. Exatamente, eu lembrei do que ele falou.

348° PESQ: Senti a sala. Senti o tema. Não é esse tema que tem que ser tratado agora. Não as equações de primeiro, segundo, e terceiro grau.

349° MI: Não, é um senso crítico do cara (aluno). Não, é um cara (professor) que valoriza o senso crítico do cara (aluno) saber votar, saber escolher, reclamar e aí você (professor) desenvolve estes tipos de coisas.

350° PESQ: E será que a gente está formando cidadãos críticos? E... democráticos, né? Essa é uma pergunta, né? Será que nós somos também, críticos, reflexivos, democráticos?

351° A: É... eu tomei uma postura é... quando eu percebo, eu começo a fechar as notas que nem, vários trabalhos avaliativos. Quando eu percebo que determinados números não me apresentaram aquilo que eu realmente esperava, como hoje, que em todas as salas eu chamei quatro, cinco: “Vem cá.”, puxei a cadeira, “Senta aqui.”, o restante da sala respeita, “De verdade, eu tenho um alto conceito sobre você”, é dessa maneira.... A linha do meu *feedback*: “Olha no meu olho, se você não quiser olhar eu vou respeitar, se você não quiser sentar eu também tenho a obrigação de respeitar, mas eu preciso te falar, senta aqui. Eu tenho um alto conceito sobre você, não sei o que você faz da vida e

também não conheço as suas dificuldades, mas é o seguinte, eu não aceito passar a mão na sua cabeça, sabendo que você já teve duas chances e eu de verdade, tenho vergonha de apresentar o diário, fechamento de ano, dá uma olhada no teu nome”. E eu começo a dissertar sobre cada solicitação (avaliação) que foi feita. Aí, hoje teve uma coisa que me tocou muito, que foi aquela primeira do primeiro A, aquela moreninha magrinha que é esforçada, que tem bastante dificuldade. Ela virou para mim e falou assim: “Professora, eu até tenho internet em casa, mas eu não tive condições de imprimir essas imagens”. Porque... eu trabalho os conceitos históricos de todas as formações, desde o modernismo, pós, o futurismo, o cubismo, uma coisa totalmente interligada à outra, né, o dadaísmo, expressionismo, realismo e eu vou trabalhando. E ela falou assim: “Eu não tive condições de imprimir e o meu pai também não quis me dar dinheiro”. Na verdade, este foi o terceiro relato das salas, né, passando, então eu falei assim: “Não, tranquilo. Você vai então, você vai fazer diferente. Só você. Estou te ouvindo. Você vai mandar para mim todas as suas seleções no meu e-mail e eu quero isso hoje. Quero postado hoje. Você manda para mim no meu e-mail e não tem problema, vai ter a mesma avaliação”. Aí, ela olhou para mim e, quer dizer, você tem que ir com respostas, né?

352° PESQ: Então, aí no caso você usou a tecnologia a seu favor. São estratégias, são conhecimentos que a gente vai utilizando. É, uma coisa que eu também percebi é que em relação ao celular, o celular é um problema, né? Um problema assim, mas é uma realidade, né? Não tem...

353° MI: Não, ele é uma solução.

354° A: Eu, eu.

355° MI: A era... que é o problema.

356° PESQ: Celular é uma... (risos)

357° A: Eu recolhi semana passada onze fones de ouvido. Eu falei meu Deus, se der algum problema aqui. Aí, eu comecei a chamar, eu fui de sala em sala, teve até uma sala aqui que tinha um professor, eu falei vem cá: “Eu estou te devolvendo, mas na próxima aula se eu tiver problema, eu vou te tomar de novo e eu não vou te devolver antes do dia vinte de dezembro”. É a última data que tem aula. Então, eu não, quando eu chego já é...

358° PESQ: Para guardar.

359° MI: É estratégia.

360° MP: Tem sala que não é problema.

361° A: É.

362° MP: Mas têm outras.

363° PESQ: Mas eu acho que assim, né, é meio que chover no molhado.

364° A: É.

365° PESQ: Porque...

366° A: Tem outro discurso que eu faço que eu não te falei, viu?

367° MI: O meu discurso é assim, “Guarda essa *piii* aí”. (risos)

368° MT: Uma frescura em relação ao celular.

369° A: Olha aqui, que eu estou fazendo aqui? Eu estou sentada de costas para vocês. Eu estou me negando, né?

370° MT: Isso.

371° A: O corpo fala. Têm estudos. Você sabe disso. E aí, a maioria sentada em sala assim, né? Assim oh! “E aí prô, beleza?”, “Beleza?”, “E aí prô?”.

372° PESQ: É... o que você colocou na sua instrução, né, aqui? Então, quanto à organização em sala de aula, por exemplo, como, porque uma coisa é você organizar a sala para dar aula.

373° A: Quando as carteiras estão tudo assim (fora de lugar), né?

374° MP: Ai.

475° PESQ: Outra coisa é você organizar...

476° A: Eu soffro.

477° PESQ: Em aula. A própria aula. Vocês concordam comigo?

478° MI: É.

479° PESQ: Então assim, vocês recorrem muito, né, por exemplo, no caso de artes, claro, rádio, música, leitura corporal que você acabou de falar, lousa, né, um acordo entre os alunos. O professor e o aluno terem um acordo prévio: “Olha comigo você sabe que assim não funciona”. Né? Vamos fazer... Aí, depois.

480° MI: Calma. Hoje, eu dei física e era depois o intervalo (risos). E eu entrei empurrando todo mundo (risos). Os caras (alunos) ficaram loucos: “Que é isso professor? Que é isso?” (risos) Empurrei todo mundo. Empurrei. Saí empurrando na sala. “Hoje, o professor *endoidô*” (risos).

481° A: Qual que foi a sua?

482° MI: Força resultante, né? Falar de inércia, falar de...de ação e reação do corpo, né?

483° PESQ: Aí, você já começou assim?

484° MI: É. Eu comecei a aula assim. Na verdade, eu comecei também, sensibilizando eles. Empurrando os meninos, empurrando as meninas, empurrando os caras (alunos), tudo.

485° MT: Muito original. (risos)

486° PESQ: “Tô revoltado hoje...”

487° A: Deixa eu contar um negócio para vocês. Sabe o primeiro E aqui? O primeiro E hoje, cantou quatro músicas. Eu falei: “Gente, eles estão ficando...”, eu pensei comigo. Eu não vou perguntar, não queria cortar aquele momento. E assim, cantando: “porque a nação, a civilização, o que adianta ser ladrão. *Nananã...*”. E eu só ouvindo e quanto mais eu ouço, mais eles querem cantar, mais eles querem se exhibir. E eu só ouvindo, só ouvindo, só ouvindo, só ouvindo. E hoje, pela primeira vez eu descobri, é inacreditável isso, como você não conhece, você não conhece os caras (alunos) que você dá aula. Que têm três duplas de irmãos no primeiro E. Você dá aula lá?

488° MT: Tem. Tem.

489° A: Você dá aula lá? Eu descobri isso hoje. Você dá aula lá, no 1° E?

490° MI: Não, não tenho não.

491° A: Eu descobri isso hoje. E eu não me perdoava. Eu falei: “Não, eu não me perdoo”. Eu morro. Mas como? Sou uma pessoa totalmente interativa, totalmente pessoa, totalmente das humanas, não, e hoje que eu fiquei sabendo. E eu indignada com aquilo, né? E eles, e eles continuam, disse: “Oh, só não vai cantar música de palavrão.”, “Não, prô, beleza.” e racionais. Eles gostam de ser artistas, de se mostrarem. E eu só

ouvindo. Detalhe, a sala inteira interagindo. Porque eu estou trabalhando muito a questão de sonhos, de autoestima. Eles estão muito estragados, o primeiro E. Você sabe disso né? Muito estragados. Então, eu pedi para representar (os sonhos) através de figuras. Eles trouxeram as figuras. Só que assim, três aqui no canto, elas se negam a fazer estas coisas, né? Uma preguiça do inferno...E hoje, quando elas perceberam que a sala inteira estava envolvida: “Professora, a gente também quer revista, a gente também”. Aí, eu olhei assim, você viu como que é?

492° MP: Ninguém gosta de se sentir excluído, né?

493° MT: Mas sabe o que acontece?

494° PESQ: Ah! Isso é importante. É verdade.

495° MT: Isso.

496° MP: Ninguém gosta de se sentir excluído.

497° MT: E é essa...

498° PESQ: Se está todo mundo fazendo, eu vou fazer também.

499° A: E eu não vou ficar toda hora.

500° S: Aí, sabe o que que eu fiz? O que que eu tive que fazer? Porque eles estavam utilizando da minha aula para fazer esta atividade. Aí, eu cheguei para eles e falei: “Olha, não quero nenhuma revista em cima da mesa. Senão, eu, pessoalmente, vou falar com a professora Adriana (risos) e ela não vai aceitar estas atividades de vocês (risos). Guardaram tudo.

501° PESQ: Aí está o quê? O apoio do colega. Ah! Você pôde falar isso para os seus alunos...

502° A: Eu apoio em tudo.

503° PESQ: Porque você sabe que se você fosse falar com ela...

504° A: A Pá, o Ivair, a mesma coisa, o Taffarel.

505° PESQ: Ela (professora) iria ter uma reação positiva a seu favor.

506° A: Positiva mesmo.

507° PESQ: Isso mostra o...

508° A: Apoio.

509° MP: E eles conhecem. Eles sabem que a equipe toda é bem unida.

510° S: Eles sabem,

511° A: Conversa mesmo. A Patrícia, o que precisa? O Ivair é...estamos fechado ali!

512° PESQ: Você diz os alunos sabem?

513° S: Sabem. Tem essa... (risos) Teve um episódio que eles começaram a perguntar: “É um complô contra a gente?”.

514° PESQ: Ah é?

515° MT: Porque estava...

516° PESQ: Por quê?

517° S: Teve um período que a coisa começou a fluir, né?

518° MI: Para cortar playboy.

519° MP: Porque... uma professora chegou na sala e falou assim: “eu não vou mais aceitar trabalho atrasado”. Né? E falou em uma determinada turma. Aí, chegou outro

professor e falou: “Eu também não vou...”. É... “Eu também não”. Ela falou assim: “Eu não vou mais aceitar trabalho atrasado”. E chegou outro professor e falou também.

520° A: Eu fiz este discurso sem saber.

521° MP: Aí, eles falaram assim: “Nossa, é um complô contra a gente?”. Mas no final, não havia essa, não havia essa conversa (combinação).

522° A: A gente não tinha conversado.

523° MT: Não.

524° A: Eu cheguei... Eu cheguei...

525° MP: Foi.

526° A: Que turma?

527° MI: Prazo é essencial.

528° MP: 3° A.

529° MT: 3° A.

530° A: Fui eu. Eu cheguei sem falar com vocês.

531° MP: E a Letícia. A Letícia chegou falando também.

532° A: Eu fiz isso lá.

533° PESQ: Ou seja, assim, o que seria legal inclusive pensar em levar para o grupo de professores aqui sobre como...Como existe uma força, né, muito grande...

534° A: Sem eles (professores) saberem...

535° PESQ: Da interação entre os professores, porque o aluno na hora que vê os professores unidos, eles (alunos)...

536° A: Falando a mesma linguagem, né?

537° PESQ: Eles (alunos) recuam, né?

538° MI: Uma doutrina também.

539° A: Falando a mesma linguagem.

540° PESQ: Oi? Desculpa.

541° MI: Uma...uma doutrina, né? Você sabe que uma escola tem uma linguagem, né?

542° PESQ: É.

543° A: E existem problemas, pontos de problemas dentro de uma sala. Se eu estiver errada, me corrija Patrícia. Você dá aula no terceiro A também, né, Ivair? Porque eu nunca sei quem dá aula. No terceiro A você dá aula?

544° MP: Não.

545° A: Tá. Eu tenho dois pontos de problemas hoje no 3° A. Né? É... A Joaquina é um problema, quando ela resolve, ela não olha, não presta atenção, né? Porque ela subjuga, até mesmo por alguma coisa que ela rejeita em si mesma, ela subjuga que sabe tudo. Então, ela acaba atrapalhando o andamento e tirando a atenção dos outros que estão sentados no redor. O Paulo é a mesma coisa. O Paulo é outro ponto. Austeridade, autossuficiente demais em algo que ele está perdido que ele ainda não se encontrou.

546° MP: Sim.

547° A: Ponto. E aquela outra do cabelo cumprido, está indo pelo mesmo caminho. É Aparecida? Como que é o nome dela? Aquela de cabelo cumprido.

548° MP: A Aparecida? A magrinha?

549° A: Não. Não é a Aparecida não. É a outra. A de cabelo cumprido. Que é apaixonada pelo o outro lá da sala.

550° MP: A Aparecida.

551° A: Isso. E, e, e...hoje eles não estavam na sala. A sala foi maravilhosa. Eu consegui até falar sobre o namoro do...do menino com a Tarsila. Me fugiu o nome dele. Eu consegui até falar. Aí, eu falei: “Não, está acontecendo alguma coisa. Tem alguma coisa estranha no 3° A”. Coisa que antes eu não conseguia discursar.

552° PESQ: Porque aí de repente.

553° A: Era a influência dos dois. Eles davam a direção. Eles são os líderes da sala. Eu falei: “Eu não acredito”.

554° PESQ: Identificar esses líderes...

555° A: É importantíssimo.

556° S: Claro.

557° PESQ: É importante?

558° MP: Eu acho que ...

559° PESQ: E aí, tem uma linguagem que

560° MP: É o primeiro passo quando você...entra na sala, né? No primeiro dia, assim...

561° S: É.

562° MP: É já tentar identificar estes líderes. Eu acho que é fundamental.

563° PESQ: Agora, vocês são todos contratados, não é?

564° MP: Sim.

565° A: Eu sou categoria “O”.

566° S: Eu também.

567° PESQ: Categoria “O” é contratado.

568° MT: Contratado.

569° A: Contratado. Isso.

570° PESQ: Contratado, né?

571° A: Ah! Descobri agora que categoria A não tem direito a antecipação do décimo terceiro salário. (risos)

572° S: É.

511° PESQ: E o... para vocês, quando vocês chegam numa escola, para reconhecer este líder deve ser difícil... Existe uma conversa...

512° A: Não tem.

513° PESQ: Entre os professores. Taffarel?

514° MT: Depende. Sabe por quê?

515° PESQ: Por quê?

516° MT: Até que aqui foi super tranquila a minha recepção. Eu...quando eu cheguei, eu peguei três salas: 6ª. D, 7ª. A e 7ª. E. Eu me assustei, porque 7ª. A e 7ª. E, você vai pensar o quê? São as piores salas.

517° MP: Muito ruim.

518° MT: Porque o professor efetivo não pegou a “A”, ou então, a “E” (7ª. A e 7ª. E). Deixou né? Você pensa assim, infelizmente, a gente que é da categoria “O”, a gente que pega... (as salas difíceis)

519° MP: É.

520° MT: A gente vai pegando, vai pegando e vai pensando já nisso. Aí, quando eu cheguei, aí eles (professores efetivos) falaram: “Olha...”. É...uma professora sem saber meu nome pegou e falou assim: “Ah, seja bem-vindo e tal. Qual sala você pegou?” Respondi: “6ª. D, 7ª. A e 7ª. E”. “Nossa, você pegou a 7ª E? Desculpa a palavra, mas você está *pii*”. Foi assim. Aí, eu peguei...

521° A: Um ânimo.

522° MT: Eu falei: “O quê?” (risos) E...e...aí, eu depois conversando com alguns (outros professores): “Não. Não é bem assim, não”. Aí, uma outra professora me explicou: “Olha, você tem que ter cuidado assim. Eles (alunos) são assim e eles são assim”. Mas aí, depende também muito. Alguns ajudam. Eu falo assim: “A sala vai bem, a sala...”. Mas têm alguns que podem chegar e já ir...

523° PESQ: E já te desesperar.

524° MT: Porque eu fiquei preocupado. Porque eu falei assim: “E agora?”. Mas como assim, né? E aí, outros falaram assim: “dois, três professores largaram a sala”. Eu falei, “Pronto”.

525° PESQ: Nesta recepção seria interessante ter um...

526° A: Eu não sei o Soares ou a Patrícia, mas eu posso ser sincera com você, eu nunca, juro para você, eu nunca consegui ouvir ninguém que fizesse um discurso de desânimo desse, por causa da precisão. Porque eu tenho que levar para casa arroz, porque eu tenho que levar para casa leite, porque eu tenho que levar para a casa o feijão. E também esse tipo de discurso comigo não funciona. Eu estou falando assim, eu, quando eu venho participar de uma atribuição...

527° MT: Mas, aí, depois eu... Depois que entrei, aí, eu senti a sala. Aí, a gente vai procurando métodos. Agora assim, essa questão, ela é importante, porque eu tive. E também, teve este comentário, teve, mas eu tive comentários que me ajudaram muito. Como deveria.

528° A: Que agregaram.

529° MT: Isso.

530° PESQ: E que tipos de comentários que te ajudaram mais?

531° MT: Ah, que nem, uma das professoras, a única professora que conseguiu dar aula para eles muito bem o ano passado. Porque é uma sala que desde o ano passado dá problema. O ano que vem que eles vão fragmentar. Então assim, o ano passado teve três professores que largaram, esse ano, acho que já foram mais de quatro que largaram esta sala. Então, assim, a única professora que realmente gostava deles chegou e falou assim: “É assim, assim. Você tem que conquistar eles”. Falou da questão dos líderes. Falou como que ela trabalha com eles em sala de aula. E sempre que ela chegava, ela falava: “Olha, você (aluno) tem o professor de português, agora que está querendo trabalhar com vocês (alunos). Tem professor de matemática, vocês não querem”. E a gente relatava para ela a dificuldade e ela chegava e conversava com eles. E... é... e foi importante depois a... nós sentamos, a equipe de professores, eu, a Ana de português, quem mais? A professora de ciências, que agora está com eles, e todos os demais professores que chegaram depois que eu substituí. A gente (professores da turma) senta

e a gente fala a mesma linguagem que é a questão. Então, o que pode falar para um, não pode falar para todos. Né? Então assim, a gente conversa, a gente fala com eles. O mesmo problema que eu tive, assim, eu não quero que os outros tenham. Você chega na sala e se assustar. Só que melhorou muito graças a Deus.

532° S: O Taffarel...

533° MT: Então...

534° S: Deixa eu só, te cortando aqui, eu não quero perder o raciocínio, você acabou de falar o que eu queria ouvir que a sala, ela melhorou, não é isso?

535° MT: Isso.

536° S: Você não abandonou a sala.

537° MT: Não.

538° S: Tem um reforço (psicológico): “Eu sinto orgulho de quantos professores eu pus para correr”. Teve uma sala específica aqui na escola que...eu tive que sensibilizar eles e mostrar para eles o seguinte: eles estão acostumados a apanhar. Eles estão acostumados a serem tratados mal. E eu cheguei na sala tratando eles bem e eles não sabiam como se comportar quando tem alguém tratando eles bem. Eles continuaram me tratando mal, se comportando mal. Quando eles, eu alertei várias vezes eles, até eles começarem a perceber que eu tratava eles bem. E como eles não sabiam como reagir a isso... O tratamento foi mudando, eles começaram a perceber essa, essa dinâmica. Eles melhoraram muito, porque ele (professor Taffarel) não abandonou, ele não foi mais um que “nós conseguimos expulsar, porque nós somos os piores”.

539° MT: E...

540° S: As salas vão, algumas salas que vão pegando esse estigma, para eles quanto mais professores eles colocarem para fora... É: “nós somos os bons em sermos ruins!”

541° MT: E uma coisa que ele falou que é muito interessante é a questão realmente do tratar bem. Porque, por exemplo, já cria essa questão. A sala, ela cria, você falar assim, por exemplo, eu não tenho contato com o Primeiro F, mas pelo o que vocês comentam é uma sala bastante agitada, o primeiro F, né, que vocês comentam. Então, a gente já fica com aquela expectativa. Portanto, quando eu falo, vocês falam: “Pera aí, não é, talvez, a sala dos sonhos”. Então, já fica aquele perfil da sala e eles (alunos) sabem disso. Eles (alunos) acabam sabendo disso. E outra, essa questão de tratar bem, também, porque, às vezes, o cara... (aluno) Esta questão é um pouco... Né? Eu não sei como vocês veem isso, mas é uma questão interessante, porque, às vezes, o cara (aluno) tem professores que são muito resistentes. Às vezes, um cara (aluno), ele bagunça porque ele é sem vergonha, mas, às vezes, o cara (aluno), ele bagunça, porque ele está com problemas.

542° S: De relação.

543° MT: Assim, ou da família, ou para ele... E, às vezes, assim, está faltando atenção, ou, às vezes, assim, ele não consegue acompanhar o conteúdo. Quando eu entrei na sétima E, eles não sabiam fazer (somar) seis mais zero. Como é que eu ia ensinar, por exemplo, a fatoração algébrica que é o conteúdo da sétima, para um cara (aluno) que não consegue somar seis mais zero.

544° MI: Muito difícil. (risos)

545° MT: Não dá. Isso.

546° S: Aí eu não sei...

547° MT: Aí, se eu abandonar. É, se eu... se eu abandonar o cara (aluno), o cara vai continuar sendo indisciplinado, o cara vai continuar, por quê? Porque ele não sabe o atrasado, e ele não vai adivinhar. Então, eu fui conhecendo melhor a sala. Fui conhecendo. Teve um que os pais eram separados, e ele era apegado com o pai, o pai esqueceu dele. Ele ficou a semana inteira para mim. Eu nunca esqueço isso. Eu conto para todo professor. Ele falava assim, já na segunda-feira, pois tenho aula todo dia, “O professor, eu vou ver meu pai sexta-feira.”, “Professor, eu vou ver meu pai...”. Isso na segunda, terça, quarta, quinta, na sexta ele faltou. Provavelmente foi ver o pai.

548° MI: Não apareceu.

549° MT: Na outra segunda-feira, “E aí? Como é que foi?”, “Professor, meu pai não veio me buscar.”

550° A: Ahh...

551° MT: E aí, você descobre que o cara então, ele é indisciplinado não porque... Porque (ele) tem esses problemas. E a partir do momento que talvez você dá atenção para ele, que você tenta conversar um pouquinho com ele, pronto. Você ganha ele, se ele for um líder, você ganha a sala. Já é uma outra relação. Por isso que essa sala, esta foi a sala que eu falei que a gente (professores) foi mantendo uma postura e a gente foi...e assim foi.

552° PESQ: Mas o que você falou para mim é...que houve, aí, uma união.

553° MT: Exatamente.

554° PESQ: Entre os professores.

555° MT: Todos. Isso não foi mérito meu. A Ana tem a mesma linguagem. Todos.

556° PESQ: Não. Foi mérito seu sim. Tá? Mas assim, você contou também com...

557° MT: Com todos os outros.

558° PESQ: O apoio do grupo.

559° MT: De todos. Isso. De todos.

560° PESQ: Se ajudando. Porque o que é interessante, como a escola aqui é grande, por exemplo, vocês fazem ATPC, mas nem sempre dão aula para a mesma sala. E aí, muda, né? Quer dizer, o coletivo dele, o grupo de trabalho dele é diferente do...

561° MI: É diferente.

562° MT: Exatamente.

563° PESQ: Grupo de trabalho de vocês. Porque são outros professores que vão dar aula na outra sala, né?

564° MI: E essa questão da liderança, é...acho que dentro de uma organização de sala, o líder é você. A gente não pode abrir mão. A gente não pode delegar para um cara de catorze, quinze anos você vai trabalhar.

565° MT: Não. Exatamente.

567° MI: Então é, essa questão que ele falou assim, sensibilizou o aluno, conversou, usou dessa estratégia, você quebrou a liderança. Então, o líder lá agora é você. É isso aí.

568° PESQ: É.

569° MI: Você tem que marcar território. “Quem manda aqui nessa *piii* aqui sou eu”.

570° PESQ: É verdade. Você é o líder. Né?

571° **MI:** Você não pode deixar.

572° **PESQ:** Não existe mais líder na sala.

573° **MI:** Não tem aquele negócio: identificou? É esse cara aqui? Se você vai usar estratégias para saber mais do que ele sabe, para usar a linguagem dele, para sensibilizar, para trazer ele para você. “Não, você é *piii*. Você não pode ser assim”. Entendeu? Aí, aquele cara que você está sensibilizando, ao trazer ele para você, você quebrou a liderança.

574° **S:** É.

575° **MI:** É abordagem de guerra.

576° **A:** E tem uma outra muito ruim... Que você tem que quebrar é quando você faz parte de duas culturas (duas escolas distintas). Né? Por exemplo, eu tenho a cultura de outra escola e tenho aqui... Lá, eles já distribuíram todos os livros de literatura para todos os alunos de todas as salas, aqui ainda não. E eu conversando com o Flávio, eu falei: “Putz, eu queria tanto começar aí a inserir alguma discussão, mas eu não estou com os livros de literatura”. Aí, diz que a direção vai pensar se vai deixar para o ano que vem, ou se vai entregar amanhã. Aí eu/

577° **PESQ:** Os livros de literatura? Que livros?

578° **A:** Eles chegaram, chegaram três temas de literatura. Lá, por exemplo, chegou para nós...

579° **MP:** Três livros, né?

580° **A:** É.

581° **MP:** Cada um com...

582° **A:** Por exemplo, para nós chegou: “Sítio do Pica-pau Amarelo” de Monteiro Lobato. Chegou *Meu pé de laranja Lima*, que é maravilha, e chegou... meu pé de laranja lima, e chegou... Como é o nome do outro? É... o Alqui/ O Alquimista, não, qual é que é o nome? Ai, fugiu, um outro título, mas o legal é que eu junto com a professora de Português, a gente está falando a mesma língua lá.

583° **MI:** Também.

584° **A:** E aqui...

585° **PESQ:** Ah, lá na outra escola. Aqui você não conseguiu ainda.

586° **A:** Eu preciso inserir, porque literatura está totalmente interligado a artes. E aquilo que eles trouxeram como disciplina para eles... (barulho e um dos participantes cai da cadeira)

587° **MI:** Oh, gorda.

588° **MP:** É o ferrinho que soltou.

589° **MI:** Como que você quebrou esse ferrinho, eihn?

590° **MP:** Eu sou levinha. Eu sou levinha. (risos)

591° **A:** Eu sentei do outro lado. Ela é testemunha.

592° **PESQ:** Gente.

593° **MP:** Não. Já estava quebrada.

594° **S:** E aí, acho que soltou.

595° **PESQ:** Tem... Alguém anotou outra passagem que gostaria de discutir?

596° **MI:** Deixa assim. Deixa assim.

597° **A:** Teve. Ahh...

598° **PESQ:** Eihn? Do...

599° **A:** Não montar mais sala com repetentes.

600° **MP:** É. Não.

601° **A:** Pelo amor de Deus. Isso é...

602° **MP:** Todos juntos, não dá certo.

603° **A:** Não é verdade Patrícia? Ai, por favor, me ajuda.

604° **PESQ:** Isto é uma coisa que vocês gostariam de discutir com o grupo. Eu acho que até agora a gente tem bastante sobre a organização, sobre a força de quando vocês se conversam.

605° **S:** Do coletivo.

606° **PESQ:** Do coletivo né? É... agora, em relação às relações com alunos, colegas, pais, tem o que vocês gostariam de destacar?

607° **MP:** Ah, eu acho que a relação com os pais aqui, principalmente, dos terceiros anos é... são pais bem presentes, né?

608° **PESQ:** É?

609° **MP:** Em comparação com outras escolas.

610° **A:** É verdade. Teve o dia da reunião, né? (risos)

611° **MP:** Eles veem.

612° **S:** Têm muitos pais.

613° **MP:** Eles querem saber realmente do rendimento dos filhos, né?

614° **MI:** Essa escola é.

615° **MP:** E eu achei isso muito legal.

616° **MT:** A comunidade é muito boa.

617° **MP:** Não é toda escola que acontece, né?

618° **MI:** Você viu naquele sábado.

619° **PESQ:** É. Eu vi.

620° **MP:** Então, eu achei muito....

621° **MI:** Sábado à noite, na noite da poesia.

622° **MP:** Lotado.

623° **PESQ:** Lotado.

624° **MI:** Em qualquer outra escola, isso aqui estaria vazio.

625° **PESQ:** Lotado.

626° **MT:** A comunidade é muito boa.

627° **A:** A comunidade é muito unida.

628° **S:** É.

629° **PESQ:** A comunidade é...

630° **MI:** A comunidade escolar, né? Porque quando a comunidade...

631° **MP:** É.

632° **MT:** É um...

633° **MI:** Os pais dos alunos.

634° **A:** E eles ((alunos)) trazem: “Vamos tia”, “Vamos mãe”, “Vamos lá. Vamos vê”. E todo mundo vêm. Eles ((alunos)) vendem.

635° S: E a gente não pode esquecer que nós temos uma demanda grande de alunos que vêm de fora.

636° MP: Sim.

637° MT: Exatamente.

638° S: De longe.

639° A: É.

640° MT: Muitos. Nós vimos muitos...

641° A: Não é do arredor. Exato.

642° S: Isso. Não é ao entorno aqui, mas...

643° A: Do local. Bem lembrado (risos) Vila X, né? Vila X.

644° MP: União.

645° A: Santa Y. União.

646° S: Cabo Z.

647° A: Cabo Z.

648° PESQ: Porque a escola é procurada?

649° MP: Isso.

650° A: Já tem uma referência.

651° PESQ: Porque ela é bem conceituada.

652° MI: Itatiba (fazendo uma brincadeira com a cidade da pesquisadora).

653° MP: Tem um histórico de preferência.

654° MI: Itatiba. Vem um pessoal de lá para estudar aqui. Itatiba. (risos)

655° A: Ah...

656° PESQ: O pessoal de Itatiba vem aqui aprender, Meu Deus! Como que eu faço... Eu já vou trocar figurinha aqui sobre a Consciência Negra... (risos)

657° S: Leva para eles esta questão: Quem é o personagem, quem é a pessoa. Que vive num mundo da fantasia; é afro-brasileiro; é afrodescendente; é portador de necessidade especial; e dependente químico? (risos)

658° PESQ: O saci.

659° A: Eu não gostei, a folha de São Paulo soltou na semana, há três semanas atrás que a cada três mortes do Brasil, duas são de pessoas negras.

660° MI: É.

661° A: Eu não gostei disso.

662° MP: Ah, porque será? Será que é porque...

663° A: Eu não gostei disso.

664° MP: Será que é porque 70% da população é negra? (risos) Depois vê lá no *face*, eu coloquei o teste das bonecas. Muito legal.

665° S: Ah! É esse vídeo que eu queria passar para eles.

666° MP: Eu coloquei lá no grupo.

667° A: Ai, vamos lá. Entra lá.

668° S: Então, não preciso procurar mais então.

669° PESQ: Vocês têm um grupo?

670° MP: Por sala.

671° A: No terceiro só...

672° **MP:** Cada sala tem um grupo no *facebook* que a gente vai e coloca...

673° **MI:** É.

674° **MP:** Coisas interessantes que a gente encontra.

675° **MI:** Segundo B, Segundo C que é uma sala e eles...

676° **S:** É. Ai, este teste das bonecas, eu queria apresentar...na semana. Só que eu estava com medo de apresentar, porque é muito forte.

677° **MI:** Às vezes, tem um trabalho e um aluno faltou, aí ele entra lá e sabe o que o professor deu, o que...

678° **A:** Eu não vi. Eu quero assistir agora. Eu vou entrar na internet.

679° **MP:** Você vai gostar.

680° **S:** Nós não vamos falar.

681° **PESQ:** Então quer dizer, o *facebook*...

682° **MI:** O *face* é ferramenta.

683° **PESQ:** É ferramenta de trabalho, é...

684° **MP:** Sim.

685° **MT:** Sim.

686° **A:** É apoio.

687° **PESQ:** É mais um recurso.

688° **MT:** Isso.

689° **A:** Aqui, a gente não tem problema de *bulling* no *facebook*.

690° **PESQ:** Não.

691° **A:** São (os alunos) superconscientes. Nesta escola não tem...

692° **MP:** É muito legal.

693° **PESQ:** Que ótimo.

694° **S:** Eles usam para falar sobre o trabalho, essas coisas.

695° **MP:** É. É muito interessante.

696° **MI:** Sábado, um menino entrou lá e deixou: “Tem aula segunda?”. Aí, eu peguei e respondi: “Tem sim, vai lá”. (risos)

697° **S:** Só ele.

698° **MI:** Aí, todos eles responderam dando risada e não sei o que e tal. Aí, um falou: “É você vai ter duas aulas com o Ivair, ele vai dar a probabilidade de não sei do que, não sei do que”. Então, usando o contexto que eles estavam aprendendo, né?

699° **PESQ:** Legal.

700° **MI:** E no final de semana sabendo que eles estavam...pensando na disciplina.

701° **A:** Que legal.

702° **PESQ:** Gente, eu queria saber de vocês assim, porque é uma construção. Acho que deu, né, o horário, não deu? Toca o sino é que bateu o horário.

703° **MI:** É.

704° **PESQ:** O que a gente está desenvolvendo aqui é uma proposta de reflexão da atividade. Semana que vem, vamos sentar e discutir sobre as questões das relações das pessoas e do trabalho do professor. Ok?

705° **MI:** Eu quero falar sobre isso, que tem uma situação aí de direção, coordenação, professor que atingiu todo mundo, até aluno.

706° MP: Hierarquia.

707° S: Hierarquia é.

708° PESQ: Então vocês acham importante a gente se reunir e focar nisso.

709° MP: Sim. Não sei se é, eu tenho uma situação para ser explanada, mas se também não for pertinente.

710° PESQ: Superpertinente.

711° MP: Eu acho.

712° S: É uma ferramenta para. É.

713° PESQ: Então, aí a gente tem um encontro, quinta que vem, dia sete, e aí, a gente vai focar isso, as questões sobre as pessoas e vocês passam...

714° MI: Aqui?

715° PESQ: É.

716° S: Na próxima.

717° PESQ: Que aí seria, eu acho que o tema...

718° A: No dia do pagamento; o dia da *bofunfa*.

719° PESQ: É. Vai estar todo mundo feliz. (risos altos) A risada não foi boa.

720° MI: E vai ser aqui, né?

721° PESQ: Isso.

Discussão Grupo II

Temática relativa às relações implicadas na atividade.

Tempo total do dia de discussão em áudio (MP3): 65'15

3º Dia 07.11.2013 – Transcrição com 22 páginas.

Participantes	Tempo de trabalho/condição	Nomes	Siglas
Professor de Matemática e Física	11 - contratado	Ivair	MI
Professora de Matemática	02- contratado	Patrícia	MP
Professor de Matemática	02- contratado	Taffarel	MT
Pesquisadora de Artes	05- contratado	Adriana	A
Professor de Sociologia	01- contratado	Soares	S
	-	Kátia	PESQ.

Atenção: todos os nomes são fictícios, salvo o da pesquisadora.

1º PESQ: Com a... em relação aos outrem, isto é, aos outros que influenciam sua atividade, tanto positivamente ou não, vocês mencionaram (nas instruções) várias estratégias para conseguir uma boa relação. Vou dar uma retomada brevemente, por exemplo, elogiar os alunos, o Taffarel utiliza essa estratégia. O... Ivair, ele fala do provocar o cara (aluno). Né? Isso só em relação aos alunos, né? Conversa, muita conversa com eles. Um certo cuidado com a linguagem. Motivar, aumentar a autoestima do aluno, ou seja, inclusive levantando a moral dele. Né? Depois, em relação aos alunos com dificuldades, elogiar, que é o caso do... que o Taffarel mencionou. Quanto à recuperação dos alunos é... providenciar textos para reflexão e produção de redação. Permitir entrega de trabalho mesmo atrasado. Então, vocês abrem espaço para essas coisas, né, para ir tentando recuperar esse aluno. Avaliação dos alunos, nessa relação com os alunos, tudo isso aqui é aluno, percebem?

2º S: Aham.

3º PESQ: É a relação de vocês com os alunos. Então, quando o aluno é... não quer fazer a recuperação ou não quer se dedicar, vocês costumam falar, conversar pessoalmente, mostrar as possibilidades que foram dadas para ele tirar nota, né? Quanto ao coletivo de trabalho, né? É, vocês querem falar primeiro dos alunos agora e depois a gente vai para o coletivo?

4º MI: Acho que já foi explorado, né?

5º PESQ: Oi?

6º MI: Já foi explorado, né?

7º PESQ: Os alunos?

8º MI: É, no sentido de que ela já foi...

9° MP: Semana passada, né?

10° MI: De uma certa maneira, ela já foi, a gente já acabou falando, né?

11° PESQ: Sobre esta relação com os alunos. Controle da participação, vocês falaram bastante também, né?

12° S: Uhum.

13° PESQ: Recolher a apostila. Controle, como que vocês fazem para controlar as faltas deles? Alunos com dúvidas também, conversa pessoalmente, reexplica. A questão do provão, vocês mencionaram. Registro de tudo. E depois, essa relação com o pai. Então, vamos aqui, por exemplo, para o coletivo. Né? É... o Soares disse (instruiu): “Porque nós temos algumas atividades que os alunos têm que sair para o ensaio. A gente já permite”. Esse a gente, significa que existe alguém mais ai dentro, que não é só ele. Que pode ser todo mundo? Quem?

14° S: Os professores já têm essa orientação.

15° PESQ: Então: “a gente para evitar alguns conflitos entre os próprios professores”. Eu só estou retomando mais ou menos a fala; as instruções de vocês.

16° MI: É isso mesmo.

17° PESQ: “Os... os diários dos professores não batem”. A questão do diário não bater, os problemas que isso pode gerar. “O seu diário, você tem que estar sempre, tem que estar sempre atento ao diário”, “É... não costuma falar muito, evita falar muito, mais observa. Cada um tem um humor diferente, lidar com essas diferenças de humor. É... você tem que reportar algumas.... para a coordenação”. Muito bem, aí, aqui também fala (instrui) que a coordenação, por exemplo, normalmente se há algum problema com o aluno, é importante que vocês resolvam, porque a coordenação já está sobrecarregada, né, para tentar evitar isso.

18° MI: É, daí, daí vai depender do nível do problema, né?

19° S: E depende do professor também, né?

20° MI: É.

21° S: Do nível e do professor. Tem professor que o problema, ele pode ser mínimo, mas ele já...

22° MP: Faz drama.

23° A: Estardalhaço.

24° S: Então, é, é a minha postura, eu não ponho aluno para fora. Eu saio com os alunos para fora, o aluno problema, eu saio com eles ali fora, para não deixar a sala toda participar da... e com eles eu resolvo e a gente volta e... para não é...

25° PESQ: Certo.

26° S: Todas as salas, nós temos quinze, dezesseis salas, todas as salas apresentam algum problema. Todo dia. A quantidade de vezes que vai descer alguém aqui para a coordenação.

27° MI: Hoje eu tive uma situação de um aluno na terceira aula. O aluno estava no pátio, cumprimentei o Ênio, cumprimentei: “E ai, beleza?”, “Beleza”. Então, chegando na minha última aula, o cara (aluno) não estava. Aí, eu falei (perguntei para os demais alunos): “(Ênio) estava com algum problema de saúde, alguma coisa e foi embora?”, “Não, não”. Daí, depois fiquei sabendo que saíram ele um cara (alunos) juntos.

28° S: Fugiu.

29° MI: O cara (aluno) não quer assistir aula, beleza, foi embora, o problema é dele e tal. Mas se acontece alguma coisa com esse cara (aluno) lá fora, vai dar problema para gente, né? O que, por que que saiu? Por que deixou? Ninguém viu? Por que faltava professor aqui dentro (para ver a ausência do aluno)? Uma série de coisas... Aí, eu já passei isso para a coordenação.

30° S: Isso.

31° MI: “Oh, aconteceu assim e assim”, ela (coordenação) falou: “Faz um relatório para mim”. Eu falei: “Não, beleza. Tem que escrever mesmo para você não ter problema, mas é pontuar o problema, já foi passado, vou fazer o relatório”.

32° PESQ: Vocês têm alguma dificuldade em relação a isso, entre vocês, por exemplo, quando... vocês como professores ah, existe, parece que existe um combinado, mas ele é implícito, às vezes, não é tão explícito.

33° A: Ele é... quando você se apaixona a distância como é o nome?

34° MI: Platônico?

35° A: Platônico, é um combinado platônico. Você viu eu desabafando no início do ATPC que eu me senti perdida? Me senti perdida, fui para sala sem saber o que estava acontecendo, quando cheguei me deparei com o telão, ninguém comunicou nada. Né? A apresentação ficou tudo muito perdido, não ficou? Vamos ser sinceros? Vamos combinar? Desci para sala, aí, o professor: “O que está acontecendo, que eu vou aplicar a prova?”, eu falei: “Eu não sei”. Fiquei sabendo que era a apresentação das músicas do SARESP, mas nem sabia que a escola tinha sido escolhida. Então, assim, nós nos sentimos perdidos, e não existe controle sobre quem sai, não existe esse controle. Esse controle não existe.

36° PESQ: Falta de comunicação.

37° MP: Eu também só fiquei sabendo na hora que estava saindo da sala. Como estava com o meu *notebook*, a coordenação me parou e perguntou: “Olha, você me empresta seu *notebook* que eu vou fazer uma apresentação ali do... da música do SARESP”, “Empresto”. Aí, acabei até ajudando. Fiquei ali ajudando, mas também fiquei sabendo na hora.

38° A: Porque...

39° MP: Porque não houve, né, uma comunicação.

40° A: Cadê esse tempo hábil?

41° MP: Sim. Sete horas da manhã, a diretora já estava na sala, ela já poderia ter falado para todos os professores...

42° A: Não ela só fica: “Vamos, vamos, corre, corre, corre, vamos, vamos, corre, corre, corre”, o que não adianta nada também.

43° S: O... sobre esta questão que o Ivair citou hoje, por exemplo, as duas primeiras aulas suas eram no terceiro C. Você tinha quantos alunos do terceiro C nas primeiras aulas?

44° MP: Acho que uns 30 alunos mais ou menos.

45° S: A minha aula foi a última, tinham 12 alunos.

46° A: Terceiro C?

47° MP: Mas, na primeira aula o... Vitória e o Ênio pegaram a mochilinha, não sei se eles (alunos) pensaram que passariam despercebidos, que eu estava assim... fazendo, escrevendo alguma coisa, não lembro o que era. Aí, saíram correndo assim, né, aí, eu fui atrás e falei assim: “Aonde os senhores vão?”. Um chegou até aqui embaixo, na inspetora, eu fui buscar, levei eles de volta para a sala. Eles iam fugir.

48° PESQ: Mas os inspetores não veem o... os alunos saindo?

49° A: Então, vou contar o que aconteceu, eles veem, mas eles veem e atuam de maneira desorientada. Vou te contar o que aconteceu comigo hoje. Ela (Patrícia) sabe e ele (Taffarel) também, o Ivair não sei se sabe, mas deve saber que ele não acompanha a gente de perto. Eu estou ensaiando a apresentação da Consciência Negra lá, “*Eeee he ee eoo*” é lindo se estiver bem ensaiado e é curtinha, uma estrofe para apresentar no dia da Consciência Negra. E eu dou conta do babado, dou conta mesmo, deixo atividade ((para alunos que não querem participar do evento em homenagem à Consciência Negra)), porque a gente tem que respeitar, as pluralidades culturais quem não quer participar, você tem que respeitar. Então falei: “quem não quer (participar), eu gostaria que vocês buscassem a diferença entre fila harmônica, entre orquestra e *nanana*. Fiquem aqui com essa leitura pode ter conversa, mas não saiam da sala”. E eles são supermaduros do terceiro, está aqui a Patrícia que não me deixa falhar (mentir) e os mais apimentados do terceiro D desceram comigo para o ensaio. Digníssimo, digníssima inspetoria, que não vem ao caso os nomes, chegou lá dentro da sala da coordenação: “a professora (Adriana) deixou a sala sozinha” e eu acabei de falar lá (na coordenação) que eles ficariam sozinhos e eu iria para uma afinação, porque a acústica da sala de vídeo, ela é melhor para afinação, a acústica para mim é muito melhor, porque não tem interferência, muito melhor. E aí, veio a coordenação: “você deixou a sala sozinha”, “mas, você sabe que eu estou ensaiando”, então, aquela coisa de... é todo um desgaste. O Antônio, ele descreveu cada detalhe que a gente precisaria para as apresentações, para o projeto e para a Consciência Negra. Eu vou ter que fazer a mesma coisa, descrever o que a gente precisa. “Professora, você precisa de duas aulas para afinação?” é... questionamento técnico. Não se questiona o técnico, precisa de um técnico muito mais, você sabe melhor que eu disso. Então, é... esse desparramento, e eu procurei, porque eu sou muito esforçada, eu sou muito transparente, eu chamei a pessoa (inspetoria) e falei assim: “olha, qualquer problema que você tiver com a minha sala, você me procura, ficou muito desagradável, eu sou uma pessoa madura, eu estou aqui para trabalhar, eu não estou aqui para enrolar, e eu estava trabalhando, então, ficou muito desagradável para mim como profissional”. Eu procurei a pessoa (inspetores): “Então, você me procura, porque eu não estava enrolando, aliás, esse não é meu perfil. Fala comigo, eu sou superaberta. Conversa comigo”. É tinham dois para fora. Poxa, está aqui do meu lado.

50° PESQ: E aí, então, neste caso, você não pôde contar com a ajuda de um inspetor...

51° A: Administrativo.

52° PESQ: Para ficar, para ficar olhando sua turma enquanto você...

53° A: Não, porque um foi desligado ontem, você ouviu agora a... que o quadro reduziu. Então, a gente tem que se virar, vamos nos virar, mas conversa com os, né, que nem nós quatro conversamos.

54° PESQ: Mas eles vão ser substituídos depois? Ou diminuiram mesmo?

55° MP: É substituído, mas aí, acho que só no próximo ano.

56° A: É. Tem que esperar o próximo ano, próximo concurso, porque de acordo com a legislação esses que terminaram de ser, é... interrompido os contratos, segundo a legislação, durante um ano eles não podem prestar concurso de novo para o Estado. Dessa vez é oficial, que é a *duzentena*, né, que eles (do Estado) falam, né?

57° MP: É.

58° MI: É a *duzentena* ou não sei?

59° MT: É.

60° PESQ: Então, vocês se sentem meio...

61° MI: Desamparados.

62° PESQ: Desamparados, sozinhos nessa...

63° MP: O grupo de professores, acho que é bem unido como a... Adriana falou.

64° A: A gente se respeita demais. Se respeita, se ajuda.

65° MP: A gente acaba entrando em sintonia quando a gente vê que alguém está fazendo algum projeto, você já fica já...

66° S: Tem disposição para ajudar.

67° MP: Sempre a gente se dedica para ajudar, seja qual for o projeto, agora essa parte de inspetoria e professor, parece que já tem uma dificuldade maior aí, em termos de... equipe mesmo, né?

68° PESQ: De não poder contar com outro. Né?

69° MP: Isso.

70° PESQ: Mas assim, me parece também, que o que vocês estão me falando é que parece que existe uma voz, ou uma força que quer desenvolver algo e que tem esse apoio, assim, na instituição, quer que seja desenvolvido, por exemplo, o projeto solidário NAS. Né? Natal Escola Solidária. Lindo. Ótimo. Né? Como foi também, imagino que vai ser tão bom quanto o outro projeto. Todo mundo quer que isso saia, mas parece que existe uma voz ou uma situação que parece que faz, que rema contra, ou que é uma maré, que parece que as pessoas têm uma maior dificuldade, têm uma dificuldade para lutar contra isso.

71° MI: Eu acho que é organização e planejamento.

72° S: É.

73° MI: Se você faz isso, você apaga esses... esses por menores e acaba tendo um resultado positivo. Por conta da força de vontade de cada um, essas coisas acabam ficando menores e depois no final com o próprio resultado.

74° PESQ: Sim. Diante do resultado.

75° MI: É. Agora que há os problemas, eles só vão ser apagados planejando, todo mundo sabendo com antecedência, como vai ser feito.

76° S: Como o trabalho que o Antônio fez agora. Que ele fez? Descreveu todo o processo.

77° MI: Eu acho que... você tem que otimizar as coisas, os resultados, otimizar também a própria forma como é conduzida aqui. Se você ficar olhando para os por menores...

78° A: É pior.

79° MI: A gente acaba não trabalhando.

80° A: Tem que caminhar e seguir.

81° MI: Acho que existe também até um... lado vingativo no professorado, em relação à isso, é: maximizar os problemas que não são problemas assim! Né?

82° A: Como aquela fala, eu não concordei e eu não tive oportunidade de falar, você (Ivair) falou assim: “Meu Deus, esses aí vão contaminar os da manhã”. Aquele dia do almoço. Você lembra dessa fala sua? Eu concordo que alguns alunos que não têm educação de berço, eles acabam contaminando os alunos da turma da manhã sim.

83° MI: Ah, sim.

84° A: Sim. Eu concordo com essa fala. Mas não porque os professores da tarde têm falta de competência, muito pelo contrário são tão competentes até quanto à mim com certeza. Mas porque infelizmente algumas pessoas não têm base de família mesmo. Né.

85° MI: Esqueci a situação. Que situação você está falando?

86° A: Do almoço, você lembra? Mas então, você estava querendo dizer que nós somos mais competentes que da tarde. Você lembra dessa fala?

87° MI: Ahm. Foi a professora que falou lá. E ela falou também fora de, de...

88° A: Fora de contexto. Estava totalmente fora de contexto.

89° MI: Estava, que ela falou.

90° A: Estava totalmente fora de contexto, porque foi assim, existe, e ele (Ivair) está aqui que não me deixa falhar (mentir), existem alguns comportamentos da tarde que são bastante perigosos, né, Taffarel? Eles são...

91° PESQ: Comportamento de alunos.

92° A: Eles são excelentes, né? Como pessoas, como seres humanos. Mas tem a situação que se tranca no banheiro, que empurra a Ana, que empurrou a Beatriz ou bateu na Bia?

93° MI: A gente estava falando...

94° MT: É porque...

95° MI: O comportamento do oitavo é lamentável, eles não estão sendo doutrinados, né?

96° A: É muito agressivo.

97° MT: Meu Deus.

98° MI: E esse cara (aluno) na hora que chegar no primeiro vai estar muito solto. Aí, no segundo a tendência é piorar, no terceiro, então! Tem que ser feito alguma coisa para a doutrina disciplinar e aí, esta professora se apegou no seguinte e falou: “Pô, a idade do cara da oitava, olha a idade do cara do primeiro”. Realmente nesta parte ela tem razão. Mas se não existir uma doutrina de comportamento e de não sei o que, negócio de menino pegando menina à tarde (horário do Ensino Fundamental). No período da tarde. Qual a faixa etária deles? Não tem esta *pegação* no colegial. Que é da idade deles.

99° A: Nós estávamos no bar tomando sorvete.

100° MI: É.

101° A: Tá aqui ele que não me deixa falhar (mentir)

102° MI: Foi isso.

103° A: Ele terminou o sorvete eu peguei o meu. Totalmente encostada, realmente em cima do órgão genital do menino. Ele não estava penetrando, mas estavam encostados. E eu fico muito incomodada, porque é urgente ali, né? Eu represento eles também à tarde.

104° MI: Eles ficam se *encoxando*.

105° A: Aí, eu atravessei no maior carinho, no maior jeito, falei... E a Daniela deu um grito comigo. Eu falei: “Daniela, depois eu vou conversar com você”, “Professora deixa, está fora da escola, deixa eu fazer o que eu quiser”, “Daniela, depois eu converso com você sozinha”, “Ai, professora desculpa”. Ela percebeu a seriedade com que eu estava. Aí, eu falei assim: “Meninos, vocês me conhecem”, “Professora, a gente conhece”, “Não fica muito legal, você está com a perna dentro, dentro dela, a perna, fica muito desagradável, olha, a gente está na frente de uma lanchonete, vocês são nossos meninos, não fica muito legal, passa pai aqui, passa mãe toda a hora, aqui é muito familiar, por favor”, “Não prô, desculpa”, “Desculpa”. “A gente só vai trocar beijos”, “Ah, tá bom”.

106° PESQ: Ah, tá.

107° A: Não posso proibir, mas posso só entrar na parte *orientativa*, né?

108° MP: Sim.

109° PESQ: Então, o Ivair colocou o planejamento, inclusive para repensar desde hoje ao final do ano o que vai ser, isto é, o que vai ser proposto para o ano que vem. Pensar num planejamento que possa facilitar é... diminuir de certa forma com esses problemas de maus entendidos.

110° MP: Só tem um problema.

111° A: Será que não é prematuro nosso fazer um planejamento, visto que outros colegas assumirão as aulas, que não serão nós?

112° MP: Então, esse é o problema.

113° A: Obrigada.

114° MI: Porque o ano que vem pode ser que seja outro grupo, um grupo que talvez não desenvolva os mesmos projetos...

115° A: E que não tenha essa mesma sintonia, né?

116° MP: É, que também não tenha a mesma sintonia.

117° MI: Ou que faça melhor.

118° MP: Ou que faça melhor.

119° S: Mas é... mas a gente tem que deixar a sementinha plantada aí, registrada.

120° A: É verdade.

121° S: Se eles vão dar sequência depois, a gente: “Oh, o que nós estamos fazendo aqui, oh, está registrado, a Kátia veio, deixou, fizemos”. Está protocolado: “Ou pessoal, isso aqui foi deixado aqui pelos professores...”.

122° MP: Sim.

123° S: E aí... a gente... não é?

124° MP: Tem a Feira de Ciências, que é algo que já acontece na escola e já acontecia antes, né?

125° S: Outros projetos também.

126° MP: Outros projetos. Então, a tendência é melhorar, né, ou vai depender do projeto.

127° S: Vai depender.

128° A: Nunca participei de uma ((inaudível)) em toda a minha vida.

129° MI: Este planejamento estratégico, ele já existe.

130° S: É.

131° MI: Todo ano, ele já existe. O que não é nem estratégico, nem tático é o operacional mesmo, isto é, como fazer. O operacional tem que se ajustar aí, a quem ensina, ao grupo novo: “você vai fazer isso, você vai fazer aquilo”.

132° A: Isso.

133° MI: Não, é? De que forma que vai acontecer isso. E é isso que tem que entrar, mas aí...

134° S: Esta sequência que a gente viu agora vindo para cá, o portão estava fechado ou estava aberto?

135° A: Aberto.

136° MI: Isto é operacional.

137° A: Totalmente aberto.

138° S: O portão do estacionamento, do estacionamento estava aberto e já tinha dado o horário.

139° A: Já.

140° S: E depois o portão foi reaberto.

141° A: Foi reaberto.

142° MP: Ah, então.

142° MI: Foi por conta de uma outra ordem.

143° S: E o portão foi reaberto aí, o pessoal continuou entrando, mas nós estávamos aqui esperando já era uma e onze, uma e doze, até o João falou: “Oh, gente entrando ainda, uma e doze”. Então, o pessoal da tarde que é o que vai vir para manhã, no próximo ano...

144° A: Também estão mal acostumados.

145° S: Já sabe que pode entrar dez, doze minutos aqui e que não tem problema nenhum.

146° A: É... tem um estacionamento, né?

147° S: Aí, a gente começa a...

148° MI: É que mora muito longe.

149° S: É. E aí, começa...

150° MI: É muito complicado.

151° MT: Esse negócio da tarde, assim, um discurso que a gente escuta muito, porque realmente o pessoal da tarde, ele é um pouco difícil pela falta de maturidade, porque assim, o médio ele tem várias dificuldades...

152° A: Várias dificuldades.

153° MT: Mas assim, você pelo menos você consegue conversar. O fundamental quanto mais é... quanto menores eles (alunos) são mais imaturos eles são, né?

154° A: Imaturos.

155° MT: E está faltando o que a professora colocou, falta um pouco da questão da família, a família não impõe limite, né? Limites, né? E aqui, qual é o discurso que nós ouvimos da tarde? Que nem está tendo realmente problemas. Teve um professor, outro dia, que saiu da sala e falou assim: “Eu vou para a DE (Diretoria de Ensino), porque eu não estou aguentando mais”. Então, assim, e aí, outros professores, que dão aula nesta sala, falaram: “Ela ((sala, turma)) está insuportável”. Qual é o discurso que nós ouvimos é... chama os pais, geralmente os pais dos alunos que dão problema, eles nunca veem. Os pais que comparecem às reuniões, convocações, são aqueles pais de alunos bons.

158° MI: Isso em qualquer escola.

159° MT: Isso em qualquer escola, né? E aí, tá, vem aquela questão é... vai fragmentar a sala, só que aí é uma sala que dá problema, são vários alunos que dão problemas e aí, é a questão de não, de não aceitar o aluno aqui no ano. Aí, vem a discussão no fim do ano, se não fizer a matrícula, se o aluno mora longe da escola até pode acontecer, porque tem escola mais próxima para direcionar. Agora se o aluno mora aqui? Não consegue em nenhuma escola, ele tem que estudar aqui, né, porque o ensino é público e... tem que ter.

160° MI: Entra em negócio de exclusão.

161° MT: Então, é muito complicado, assim, resolver esta situação...

162° MI: Isto aí está além de nossa vontade.

164° A: O que pode ser feito é uma pessoa com uma, com um computador aberto no *google maps*: “Ah! não, mas a tua rua é do lado de outra escola”. (risos)

165° PESQ: Quantos alunos têm aqui?

166° MT: Porque... a única coisa que eu acho assim, que pode é...

167° MI: Mas viu, no público é... não tem nenhuma lei que você teria que... estudar perto de casa.

168° MT: Pior que não.

169° A: Pior que não. Não tem.

170° MI: Se o cara (pai) busca nossa escola como referência: “Eu quero o melhor para o meu filho”.

171° MT: Quer a escola melhor.

172° MP: É.

175° MT: Não pode excluir. É um público (alunos) muito imaturo, assim, infelizmente, é... uma dificuldade grande que a gente enfrenta nesta parte e realmente a preocupação vem crescendo.

176° PESQ: Isso em relação, isso em relação aos alunos, mas pensando assim, em vocês enquanto uma... uma equipe, isso atrapalha? Como que é?

177° A: Algumas salas, é o público (os alunos) que atrapalha. Hoje eu fiz um desabafo com ela, até comentei com ele também. Como o terceiro B é maduro, Deus amado. Como eles são maduros, só para você ter uma ideia, eu entrei na sala e eles já estavam em numa posição circular, todos. E eles (alunos) estavam, eles desenvolveram uma atividade chamada detetive e tudo é muito lúdico, tudo é pedagógico e tudo é avaliativo. Detetive usa matemática, detetive usa arte, sociologia, tem o ladrão, tem o bandido. Coloquei o planejamento do dia Detetive, que é aquela coisa de sentir a sala é muito...

178° MP: Entendi.

179° A: O que ele (Ivair) disse (instruiu), que... é muito intuitivo, gostei muito dessa fala. Aí, eu coloquei, a próxima atividade e eles continuaram... E aí, eu falei assim: “Continuem, que eu vou deixar as duas atividades para apresentar na próxima aula que é o término avaliativo”. Eles não sabiam me explicar o que era manifesto, né? “Vocês vão desenvolver dois manifestos. E... com dois temas de artes e eu também quero uma avaliação de uma das obras do Bispo da Silveira”, que eu gosto muito. “Eu quero sentimento, analisar a obra, não quero impressão, não quero nada”. Eles olharam, só olharam a atividade e depois que terminou a atividade todos anotaram e foi a hora que eu encontrei com você, que eu falei: “Deus, que diferença”.

180° MT: É a resposta.

181° A: E no terceiro A, por conta de alguns alunos, eu não consigo lecionar, não há maturidade. Eles atrapalham demais, eu falei para ele (aluno específico), hoje ele faltou. A gente tem aula na quinta, vou falar: “Nem que eu perca a aula inteira eu quero um *feedback* contigo de uma hora”. Mas vai ser aquele, eu vou me vestir de Ivair. Vai ser aquele (sermão) ou eu não me chamo Adriana. Vou colocar ele no lugar dele.

182° S: Viu Ivair?

183° MI: Na moral, está falando que eu sou ruim!

184° A: Né? Ivair.

185° S: Na moral, né?

186° A: Eu preciso. Ele precisa ser colocado no lugar dele. E assim, a gente ouve todo mundo falar (outros professores reclamarem) só que ninguém chega.

187° PESQ: É. Mas eu percebo assim...

188° A: Olha só o discurso que eu ouvi lá, em cima. “Ele (aluno) é presidente do grêmio, mas ele...” Você ouviu este discurso junto comigo. Você estava do lado. “(...) Mas ele não sabe se comportar como presidente do grêmio. Ele tem umas falas muito retóricas, ele não se posiciona bem”. Assim, várias críticas. Só que ninguém chega para falar assim: “Vem cá, senta aqui, deixa eu falar com você” e esse tem que ser o meu papel. Eu vou sentar e conversar com ele. Mas tem que ser olho no olho.

189° PESQ: Então, na verdade você gostaria que o pessoal, como o inspetor ajudasse nesse momento.

190° A: Sim.

191° PESQ: Que chegasse, falasse com o aluno, conversasse.

192° A: Que é o papel que o professor tem que ter. Por conta da demanda é surreal isso, né? *Fantástico mundo de Bob*. Isso é surreal por conta da demanda.

193° S: Então, a gente tenta fazer no coletivo de alunos (falar com todos).

194° MI: Ah.

195° A: É. Que não dá certo.

196° S: Na primeira atividade que eu fiz descobrir o personagem...

197° MI: Não entendi esta colocação que você falou, do negócio do inspetor, o que você quis dizer? Não entendi.

198° PESQ: Inspetor? Não é inspetor.

199° MP: Não. É superior.

200° S: Superior.

201° PESQ: Superior?

202° MP: Não.

203° PESQ: Ela gostaria...

204° MP: Que pegasse o aluno.

205° PESQ: Na verdade, ela gostaria desse apoio...

206° MI: Da coordenação.

207° PESQ: Da coordenação, da direção.

208° MI: Da direção.

209° PESQ: Da gestão, que de alguma forma também conversasse, chamar o aluno. Mas não tem uma professora mediadora?

210° MP: De manhã não (Ensino Médio).

211° MT: Não tem.

212° A: Eu sinto muita falta de gestão, porque eu trabalho na outra escola, e lá, só, porque um aluno debochou de um professor teve uma reunião com o pai e com a mãe. Estava o diretor de um lado, a vice-diretora de outro, o pai, a mãe, a professora e o aluno nessa ponta. Achei fantástico.

213° MT: Na aonde?

214° A: Na escola X, é assim.

215° S: Na escola X.

216° A: É assim que funciona na escola X.

217° MT: Lá na escola X.

218° A: Lá na vila X.

219° MI: O nome, não é coordenador pedagógico. Não é isso? Ele deve dar apoio pedagógico. Apoio disciplinar sou eu.

220° A: Não tem.

221° MI: Não. Imagina. Isso faz parte também.

222° S: Faz parte.

223° A: Do professor. Mediador.

224° MP: A mesma coisa do professor. Professor também tem que ser psicólogo. Tem que ser Pai?

225° A: Tem que ser psiquiatra.

226° MP: Tem que guiar, tem que ser tudo. A mesma coisa do coordenador.

227° MI: Na questão do trabalho (do professor), de ele (professor) ter, de levar a parte disciplinar, chegar nesse ponto, de o cara (professor) fala: “eu não aguento mais você”. Quando eu falo para você: “Vou levar para você, não aguento mais esse cara (aluno)”, eu estou tirando a minha autoridade já.

228° S: Não, mas...

229° MI: Né?

230° S: Foi por conta disso que eu fiz atividade coletiva é... nos dois sentidos (atividade com conteúdo e conversa com a turma). No 3º A, eu fiz a atividade para expor para eles a minha insatisfação com a sala, que eu não quis... Não quis pegar no foco, pegar um ou outro, porque são sempre os mesmos que a gente sabe que atrapalham a aula. Então,

para eu não falar assim: “Eu segreguei”, peguei todo mundo. Assim, a gente fez atividade (do conteúdo) e depois cheguei: “O que você quer ser? Depois, no ano que vem? O que você quer? O que você está procurando?”, “Ah, eu quero ser não sei o que”. E a segunda pergunta era: “O que você está fazendo para isso acontecer?”. E aí, foi a hora que todo mundo tremeu, porque... o que eles estão fazendo? No Grêmio, o pessoal não está fazendo nada, eles, falei para eles: “O que vocês vão ser amanhã, é o que vocês estão fazendo hoje”. Então, aí, deu uma...

231° PESQ: Mas, olha só, isso daí é uma estratégia... Na verdade, pelo menos o que dá para perceber e não acontece só com vocês, acontece comigo, acontece com todos com a maioria dos professores. É o quê? Cada um lutando com as armas que tem para resolver aquele problema, como, a questão da indisciplina, ou a questão de uma inclusão, dentro de sala de aula, ou a questão de uma dificuldade na aprendizagem do conteúdo. Enfim, se existir um apoio é mais um recurso.

232° MI: Entendi.

233° PESQ: Porque a ideia é vocês perceberem, o quanto vocês unidos é... formam um tecido mais resistente, um elo mais forte. Vocês acabaram de apontar uma série de papéis que o professor exerce. Ora ele tem que dar conta da disciplina, ora tem que conquistar os alunos...

234° A: E aí...

235° MP: Ser autoritário em alguns momentos...

236° A: E aí, a gente não tem oportunidade de fazer a troca de melhores práticas...

237° MP: Com você temos esta oportunidade.

238° S: Que é esse espaço que a gente consegue...

239° A: Que é essa troca de melhores práticas, eu consegui entender que existem melhores práticas aqui. A gente não tem essa oportunidade.

240° PESQ: De fazer essa troca. Muitas vezes vocês fazem naquele momento, quando se encontram na sala dos professores. Eu posso dizer que aprendi a ser professora conversando com outros professores e na prática, na sala de aula. Realmente é...

241° A: Porque tem uns (professores) que não querem se abrir.

242° MP: Às vezes, até mesmo com medo de críticas, né?

243° A: Ah, não sei.

244° MP: É verdade.

245° S: O medo da crítica.

246° MP: É.

247° PESQ: Então, o professor não coloca a sua dificuldade por medo da crítica.

248° MI: É.

249° A: É. Tem...

250° PESQ: Então, é um... é uma

251° A: Existe uma... uma dificuldade...

252° PESQ: É um cíclico.

253° A: O que eu vou levantar é... e se eu estiver errada, eu quero que vocês me corrijam e me interrompam.

254° MI: Você está errada.

255° A: Têm diários que os caras (alunos) não aparecem, que não existe nenhuma ação lá em cima. Esse mapeamento também não acontece. Os caras sumiram, se evadiram.

256° S: A gente fica sabendo só...

257° MP: No conselho.

258° S: No conselho.

259° MI: Eles não vêm mais.

260° A: E de acordo com a legislação a evasão, de acordo com a legislação a evasão tem que ser compartilhada com o Conselho Tutelar. Porque quem não tem 18 anos, quem responde é o promotor da vara e quando os pais não tomam ação sobre os filhos, é passado para a promotoria. A promotoria tem que assumir essa responsabilidade é o que diz o ECA.

261° A: Exatamente.

262° PESQ: Mas essa... por exemplo, a professora mediadora que vem só no período da tarde.

263° A: À tarde.

264° MI: À tarde.

265° PESQ: Só tem à tarde?

266° A: Só à tarde.

267° MI: Isso.

268° PESQ: No Ensino Fundamental. Porque não tem de manhã?

269° MP: Acho que tem uma... quantidade de alunos, uma coisa do tipo para ter...

270° MI: Não sei. Acho que tem mais serventia para à tarde mesmo do que para manhã.

271° MP: É.

272° MI: Que eles têm mais problemas.

273° PESQ: Ah, tá. Vocês não sentem tanto essa...

274° MP: Não.

275° PESQ: Necessidade.

276° MI: Por isso que estou falando, essa intervenção disciplinar de professor, né, nesse caso aí, com essa molecadinha complicada, eu já não tenho essa linguagem para lidar com eles. O defeito está em mim mesmo. Então, eu acho que...

277° MP: Porque assim, eu acho que a indisciplina da manhã, pelo menos no Ensino Médio, é mais quanto a fazer a lição, porque assim, responder é mínimo (muito difícil), é um ou outro. Né?

278° MT: Sim. Os da tarde têm.

279° MP: Não.

280° PESQ: O Ivair colocou na semana passada assim: “Essa coisa da gente, a gente precisa conversar sobre as relações aqui na escola, que tem desde o problema da direção, coordenação, professores até alunos”. Você quis dizer...

281° MI: Foi um “case”, foi um case. Foi um “case” que aconteceu e que aí acabou vindo de lá de cima para baixo, foi isso. Não é nada conceitual, mas era um “case” que aconteceu comigo no começo e que agora estourou. Por uma situação de conflitos de interesses.

282° PESQ: Dessas partes?

283° MI: É, dessas partes que estourou no aluno. Vou ser muito breve, assim, nós tínhamos a... Fulana que saiu da sala para a coordenação. Ela é de Matemática, aí, sobraram umas aulas, tinha a professora Beltrana, que eu não gosto de ficar... “É a professora tal...”, eu dou o nome logo. Ela dá (aula) química, matemática.

284° MP: Formada em química.

285° MI: Formada em química. E aí, eu falei, bom, só quero umas turmas. E ela queria mais turmas, estava quase sem aula coitada. Eu falei: “Bom, vê o que dá para fazer aí. E você pega o resto”, eram trinta aulas. Naquele momento, a escola estava, assim, sofrendo com problema de horário de professor, mas a Diretora queria manter. Né? E aí...

286° PESQ: Manter o quê?

287° MI: Manter o horário rígido. Rígido. É... aí, para que houvesse aquela atribuição iria mexer com alguns (horários de professores). Né? Uns não, quase todos. Né?! Era muito complexo. Bom e aí os professores fizeram um movimento...

288° MP: Todos concordaram.

289° MI: Vamos fazer a nossa mudança? Autorizado por todos. Aí, esse horário não ficou pronto.

290° MP: Não! Ficou pronto, só que chegou uma outra professora que não está mais aqui com a gente e falou assim: “Ah, não pode mudar esse horário porque...”. É inventou alguma coisa, falou que era filha da diretora. E depois saiu da escola.

291° MI: Isso.

292° MP: E aí, a Beltrana (profa. Química) tinha feito todo o horário.

293° MI: É.

294° MP: E não, e... depois ela perdeu o horário, porque não dava mais tempo de mudar.

295° MI: É. E aí, na atribuição, foi uma fala da (direção), falou: “Olha, os professores estão mudando lá, então, mas eu vou ficar com essa turma aqui”. E ela dizia a seguinte frase dela: “As coisas acontecem aqui (sala da direção), não acontecem lá (sala dos professores)”. Então, bem ditatorial. Bom, eu pensei que na educação acontecessem as coisas lá, aqui...

296° MP: É, e em alguns...

297° PESQ: E lá? Aonde?

298° MI: Lá. Aqui.

299° S: Aqui.

300° MP: No ambiente. Porque as coisas aconteciam na sala dela (direção).

301° S: Isso.

302° MI: Foi uma fala dela. “Professor, as coisas acontecem...”. Eu falei assim: “Os professores estão unidos para mudar o horário”. Ela ficou louca com aquilo. Ela falou: “Não. As coisas não acontecem assim, lá. Acontecem aqui dentro”.

303° PESQ: Ah, tá. Tipo dentro da sala dela.

304° MI: Dentro da sala dela. “Então, tá bom, se a senhora já decidiu, então eu vou embora”, “Não, o senhor me aguarda aqui”. Eu fiquei esperando por duas horas e pouco. Podia resolver de uma outra forma, mas aquela espera me irritou.

305° PESQ: Hummm.

306° MI: Bom, por conta disso, né, eu peguei as aulas, a professora de Química pegou duas dela; duas turmas, três turmas, sei lá. Eu fiquei com as minhas mesmo. E isso passou. Aí, ela dava química, no primeiro G, e eu dou física no primeiro G. E ela pegou matemática no primeiro G. Como matemática e física andam junto em conteúdo, você tem que atrelar, e aí, você vai olhar o caderno do cara (aluno), não estava vendo. Coisinha de quinta-série, sexta-série, sétima-série. Eu falei, não vou gerar conflito, já teve conflito lá no começo com a mulher. Cheguei para coordenação: “Olha, a mulher precisa de ajuda, está acontecendo isso e isso e isso, mas vai com jeito”. E isso aconteceu em umas três oportunidades: “Ela precisa de ajuda, ela é de química, não está conseguindo levar o conteúdo, tem que dar PA, PG, função, assim e assim, para eu poder entrar em física lá”.

307° A: E ela entende, porque ela (coordenadora) é professora de matemática. Ela entende.

308° MI: Atrasou. Sabe. Ela tem...

309° A: Sabe muito bem.

310° MI: E você tem que estar andando junto. Aí, houve uma outra situação que a Andréia teve uma oportunidade de completar uma carga fora daqui e abandonar esta turma.

311° A: Chegou a abandonar.

312° MI: É. Aí, meus alunos: “Pô, professor, não dá para você pegar?”, “Não sei, vai depender do horário”. Aí, houve o interesse em mexer no horário.

313° MP: Aí, mudou a situação.

314° MI: Mudou a situação daqui, dali.

315° MP: Porque é muito mais difícil você conseguir um professor agora no fim do ano.

316° MI: É. Aí, houve um movimento para que se completasse e eu pegasse aquela turma. Não vou entrar no mérito da questão. Beleza. Nesse meio tempo, a Beltrana (profa. Química) nem pôde assumir lá (para aonde iria) e teve que voltar, (os alunos) ficaram uma semana sem aula. Olha os conflitos, direção, professor, coordenador, “Oh, precisa ir lá, precisa ir lá”. Bom aí, a Beltrana pegou e deu um trabalho para eles e que nos trabalhos é... era coisa de quinta-série, sexta-série, e terceiro ano, segundo ano, primeiro, tudo, assim, desfragmentado. Ela pegou e deu o trabalho e falou assim: “Não pergunta para mim, pergunta para Patrícia, para o Ivair, para o Ricardo, mas não pergunta nada para mim. Eu quero os trabalhos”. Meu, primeiro você conceitua ((ensina)), o cara ((aluno)) vai pesquisar e, aí, ele liga com o que ele aprendeu. Pesquisa é assim vai andando junto.

317° A: É uma sequência.

318° MI: Aí, os alunos me procurando. Toda hora. E eu aplicando prova e me procurando, aí, eu peguei e chamei a Beltrana (profa. Química), falei: “O que está acontecendo?”, “Ah, não, porque esse primeiro G já é folgado, porque não sei o que...”. “Não é assim, você dá uma pesquisa sem dar nada para os caras (alunos)”. “Ah, porque na faculdade eu aprendi assim”. Eu falei: “Não é assim...”. “Na faculdade você teve uma fase, os caras são do primeiro ano do colegial, primeiro ano do Ensino Médio, não

é assim”. Teve uma breve discussão, né? Aí, eu falei para a coordenadora: “Tá vendo? Você não interveio? E agora?”.

319° A: Ficou pior.

320° MI: Ficou pior. Vários pais vieram reclamar, por questão da matemática, né? Gerou conflito agora entre pai e escola. Né? Então, você vê, como vai gerando conflitos... Tudo uma coisa lá atrás. O que aconteceu? É... largou as aulas, depois teve que voltar, aí, nós tivemos uma discussão breve, e aí, ela foi falar mal de mim lá na sala. Aí, eu falei para eles: “Oh, então nós vamos aprender isso, isso e isso”. Eu estava naquele tempo que ela estava fora eu peguei matemática e física, está meio junto. Até que resolver, não resolveu. Aí aos alunos que vieram me procurar, eu falei: “Oh! Resolve com ela, eu não posso fazer isso”, eles foram lá e falaram, “Oh, professor não pode, não sei o que”, eu já tinha discutido com ela. Mas a discussão tinha sido breve, nem... “Ah, o Ivair é assim, porque ele queria a minhas aulas, ele está assim, não sei o que”.

321° A: Melindre, Melindre...

322° MI: Para o aluno. Em vez de falar para mim, do jeito que eu falei para ela. Eu não fui falar para os alunos, eu fui cobrar dela. E aí, estourou em quem? No aluno. Então, começou tudo lá, professor, é... direção, professor-coordenador, professor-professor, aluno-professor.

323° PESQ: É... professor e pai. Pai e aluno

324° MI: Professor e pai. Pai e coordenação

325° A: Pai e escola.

326° PESQ: Pai e coordenação.

327° MI: Olha como gerou um monte de conflito aí. Né? Claro, surgiu, porque eu acho até que ela não tinha esse grau de conhecimento para pegar aquela disciplina.

328° MP: É, que nem foi o caso. Nós costumamos conversar bastante, eu tenho o segundo ano, o Ivair tem os outros segundos, aí, tem o Ricardo que tem os primeiros, eu tenho uns do primeiro.

329° MI: A gente conversa.

330° MP: Então, a gente costuma conversar: “Qual é o assunto que você tá?”, “Ah, então, vamos tentar deixar no mesmo nível, tudo”. E aí, aconteceu também de a gente conversar com ela, porque são três professores no primeiro. E aí, a gente falou: “Vai ser tal assunto do terceiro e quarto bimestre”. Pronto. Aí, ela correu com o assunto que era... função do 1º e 2º Grau, que a gente combinou. 1º e 2º Grau e depois a gente vai tentar ver se consegue aprofundar e vai para outras funções. E ela correu, passou tudo, né, nem sei se chegou a passar, não sei como é que foi. E aí, então, chegou em um momento que ela ficou perdida. Foi aí, que ela passou esse trabalho. Né? Que eu nem sei, nem cheguei a ver esse trabalho.

331° MI: Eu vi. Eu vi os trabalhos.

332° MP: E aí, ela chegou e falou: “Olha, eu falei para os alunos irem procurar você, o Ricardo, o Ivair”.

333° MI: Para mim, ela não falou.

334° MP: Não, mas ela falou depois. Depois que ela já tinha falado com você. Ela falou, mas eu também não estava sabendo, então se um aluno viesse me procurar, eu nem estava sabendo do que estava acontecendo.

335° MI: Não, mas não veio assim, dois, três alunos te procurar.

336° MP: Veio a sala inteira praticamente.

337° MI: Acabou que eu não estava dando mais aula. E eu aplicando prova, em período de prova.

338° A: E atrapalha. Atrapalha, porque você está num...

339° MI: Você tem que entender qual é a dificuldade entendeu? O que você está explicando, enquanto estava aplicando prova. E vinha assim, oito na porta. Daqui a pouco vinha mais oito, daqui a pouco vinha, porque eles têm a referência, porque você é da Física, então já tem essa possibilidade. Então, quer dizer é um *case*, não é nada conceitual, mas que poderia ser é... resolvido lá antes. Poderia dar outros tipos de problema, mas você dar uma disciplina em que a pessoa não tem informação, isso é muito grave. Nem eu vou dar. Ela estava dando Química na regra de três direto.

340° PESQ: Mas isso inclusive...

341° MI: Nem falando com eles.

342° PESQ: Quem permite é a Diretoria de Ensino.

343° MP: É.

344° PESQ: Né? Quer dizer, a coisa começa já...

345° MI: É.

346° MP: Tem mais uma outra disciplina. Pode dar três disciplinas. Eu não sei qual é a outra. Mas pode dar três disciplinas.

347° A: Correlatas, né?

348° MP: Correlatas.

349° A: E tem um fator mais agravante que... faz com que a gente repense. Né? Eu... tive, eu repensei nessa semana, eu falei gente eu não estou mais vivendo na época da ditadura, está aqui ela, que não me deixa falhar... É... os terceiros fizeram uma camiseta e é uma coisa de liberdade de expressão fazer uma camiseta, desde de que não infrinja direito de ninguém e não infrinja nenhum tipo de conteúdo.

350° PESQ: Desrespeito, né?

351° A: Desrespeito é tranquilo e... de fato era tranquilo, né, Patrícia?

352° MP: Sim.

353° A: A imagem é... tem a palma, né?

354° MP: *Keep Calm*.

355° A: Calma, né? Terceirão.

356° MP: Terceirão.

357° A: Supertranquilo, porque, assim, terminamos e tal.

358° MP: E o nome deles.

359° A: E aí, nós pagamos, né, Patrícia?

360° MP: Aham.

361° A: Porque era uma contribuição pequeninha para a gráfica.

362° MP: Para incentivar eles.

363° A: Sei lá. Quem faz a camiseta. É impressão gráfica.

364° PESQ: Ah, vocês professores ajudaram?

365° A: E eu coloquei ((vesti))...

366° MP: Sim. Não. A gente também fez, né?

367° A: Adquirindo. É. Quanto maior, mais, também ajuda a diminuir o preço.

368° PESQ: Hummm?

369° A: E nós adquirimos. E coloquei a camiseta. E... aí, num dado momento, alguém me procurou e falou assim: “A gente tem que pedir para usar”. Aí, eu olhei e falei: “a gente tem que pedir para usar uma camiseta?”. Porque o ano inteiro eles vêm sem uniforme.

370° MP: Né?

371° A: Aí, eu falei assim: “Ao meu ver não. Mas eu prefiro ficar de fora, porque eu não sou a coordenadora, eu sou uma mera professora e eu não quero me envolver nisso. Eu vou continuar com a minha camiseta”. “Ah, então tá bom, professora. Obrigada, Obrigada”. Você não pode tomar nenhum tipo de discurso, nenhum tipo de partido.

372° MP: É.

373° A: Fui parada. Terminando o intervalo: “Professora, faz um favor um minutinho”. Eu falei: “Pois não”. Direção. Dona Eleusa, eu não gosto de ficar... Falo o nome também, igualzinho. “Nós não permitimos os alunos a colocarem a camiseta e a senhora está usando”. Eu falei assim: “Eu estou usando, porque eu paguei por ela e é uma liberdade de expressão, né, Eleusa? E eu não ganho uniforme do Estado”. Eu me senti de verdade, eu me senti no militarismo.

374° MI: Doideira. (risos)

375° A: Porque eu estudei em 84, 85 e era assim: “Bom dia, senhora Diretora Maria Apare...”. Com a mão no peito, com a diretora: “Bom dia, senhora Diretora Maria Aparecida, seja bem-vinda e volte sempre”. (risos)

376° PESQ: Quer dizer é uma coisa totalmente incongruente, né?

377° A: É e eu não...

378° PESQ: É assim, é divergente.

379° S: É.

380° PESQ: Porque, oh, vou dizer sinceramente, a imagem que vocês passam para a gente quando entra na escola... Desde quando entrei dentro desta escola eu falei: “Nossa! Que liberdade!”. Assim, liberdade de expressão, de fazer, de ser.

381° A: É, porque acho que é pela educação que as nossas famílias nos deram. Acho que os pais, os pais...

382° MP: Né?

383° MT: É. E tem essa.

384° PESQ: Aí, de repente, algo desse tipo realmente...

385° A: Não, mas eu acho que...

386° PESQ: Aí, por conta...

387° A: E a Celeste ouviu, para não dizer que eu... A Celeste estava do meu lado e ouviu.

388° PESQ: O que a gente percebe é que assim, por conta de bobagem, bobeira, cria-se um... conflito, um mal-estar entre o grupo que não precisaria. Né?

389° MT: Mas só para...

390° MP: Mas acho que é conveniente.

391° MI: É autoridade.

392° S: É autoridade passada.

393° MT: É.

394° MI: É.

395° MT: Só completando esse pensamento assim, uma das coisas, já que entrou nesta questão de relação com a Direção, a única coisa que percebo aqui... É a primeira vez que eu pego aula, gostei muito da escola, dos coordenadores, dos professores, dos alunos, não tenho o que fala.

396° MI: Ihhhh (risos)

397° S: Show de bola.

398° MT: Né? É uma escola que se eu estiver lá na atribuição e tiver como voltar, eu volto sem dúvidas, porque eu gostei muito de trabalhar. Só que o que eu percebo é justamente isso, assim, as coisas são passadas assim, de cima para baixo numa imposição, e isso gera muitos conflitos que têm entre os professores com a coordenação, entre os professores com a própria direção, porque as coisas veem de lá de cima. E assim, você vai perguntar, vai questionar: “Não, eu não posso”, “Eu não tenho autonomia”, “Isso vem lá de fora”, a gente fica meio sem saber. Entendeu? E uma coisa que realmente é que tendo mais contato você percebe. Uma coisa que eu percebo assim dos professores com relação aos nossos superiores é justamente isso, a gente, às vezes, quer saber, porque que tem que ser assim e, às vezes, as respostas faltam. Né? Está querendo talvez, né?

399° S: E aí, nós temos, nós temos professores que... também estão em outras escolas e que a dinâmica para resolver o mesmo problema é diferente.

400° MP: Sim.

401° MT: É diferente.

402° S: E aí a gente tem essas...

403° MT: Aí, é um maior conflito, a única...

404° MP: É, um exemplo é o... é... um exemplo é o da reunião, por exemplo, da reunião pedagógica aqui.

405° MT: Disso, isso que eu ia falar.

406° MP: Toda vez que tem reunião pedagógica é o dia inteiro.

407° MT: É o dia inteiro.

408° MP: Nas outras escolas não, são três horas, quatro horas?

409° MT: Quatro horas.

410° MP: É...

411° MI: Isso, porque foi feriado.

412° MP: Isso.

413° MI: Não foi na segunda?

414° MP: Teve. Teve um.

415° MT: Teve na segunda.

416° MI: Era para pegar segunda e terça de folga, na segunda feira a gente estava aqui.

417° MP: É, emendaria e a gente estava aqui.

418° A: Tivemos que vir aqui no dia 14.

419° MI: Sábado à tarde, a gente estava aqui.

420° A: Vésperas do dia dos professores.

421° MT: E no domingo, provão. Aí, foi questionado, foi falado, mas espera aí, porque? O que acontece? Por exemplo, eu tenho, alguns professores têm compromissos de manhã, outros têm acúmulo (de horas).

422° MP: Sim.

423° MT: E aí, como é que fica? Outros têm (compromisso) à tarde. O que acontece? Tem gente que não consegue cumprir o... das oito até as cinco da tarde.

424° MP: O horário todo. O dia todo.

425° MT: Aí, na última reunião foi uma... Ela (a diretora) teve que ir lá justificar, porque foi uma... Porque teve professores que não vieram de manhã e vieram só no período da tarde. Outros vieram só de manhã e foram embora à tarde.

426° MP: De manhã e foram embora.

427° MT: E aí, “Ah, então eu vou por falta já conversei com a D.E. (Diretoria de Ensino)”. Eu ouvi essa frase.

428° MP: É.

429° MT: “Eu conversei com a D.E. e eu vou por falta”. E aí, a gente pegou e falou: “Não, espera aí, mas como assim?”. Foi tentar questionar aí, gerou uma confusão...

430° A: Porque quem era para ter ido de manhã só apareceu à tarde. Quem veio de manhã foi embora meio-dia.

431° MT: E aí, no final de toda aquela confusão ela falou assim: “Então, vamos fazer o seguinte? Vamos a partir da próxima reunião fazer dois horários, das sete até meio-dia e vinte, e dá uma até às seis, quem não vier, ou não chegar no horário, eu vou por falta”.

432° MP: Põe falta no seu horário. Né?

433° MT: Só que aí, para ter chegado nisso, que é o que a gente estava...

434° MP: Precisa de cada.

435° MI: Querendo.

436° MT: Querendo, que é o que todos queriam, na verdade, todos queriam isso. Quem pode vir à tarde vem à tarde. Quem pode vir de manhã vem de manhã. Para chegar nisso teve toda uma confusão, teve um bate-boca.

437° MP: Seria tão mais fácil...

438° PESQ: Desnecessário.

439° MT: Desnecessário.

440° MP: Se escutasse os professores.

441° MT: Isso.

442° MP: “Vamos passar uma lista, vamos ver quem vai vir no horário da manhã, vamos ver quem vai vir no horário da tarde”. Seria tão mais fácil. Ou quem pode vir o dia inteiro, né? Sei lá. Acho que seria mais fácil escutar os professores.

443° S: Ou respeita o horário que você trabalha.

444° MI: Você percebe Kátia, de maneira geral, independente de autoritarismo, independente de formato, de estratégia, de coordenação, de tudo, você acaba tendo resultados. Esse autoritarismo eu não sei se... é da pessoa, se essa pessoa fica engessada, porque as coisas lá, ela ouve muito as coisas lá (na Diretoria de Ensino) e fica de gessinho.

445° MP: Se é bipolar. (risos)

446° MI: Você não sabe se... né... também o professor trabalha na *piii* também.

447° MP: Oh, isso.

448° MI: *Piii*. Então, sempre.

449° A: Eu entendi (risos).

450° MP: Não. É...

451° A: Eu entendi errado que é o pior.

452° PESQ: Na transcrição vai ter o *piii*... (para palavras).

453° MI: Pode por aí, eu costumo falar para os moleques... Então, tem muito melindre, sabe? Muita coisinha, valorizando maximizar os problemas.

454° MP: É.

455° MI: Se importando com este negócio de camiseta, se importando com... E no final, a gente consegue ser melhor que... Aí você, será que tudo isso é... essas discussões, elas ficam redundantes ali. Elas fazem parte do nosso contexto. Mas o que não pode é esse cara (o problema) ser o foco. Porque o foco é aquela coisa que você vê, aqueles resultados. O que a gente passou para chegar até ali é o que menos importa. Porque teve o resultado, todo mundo aprendeu, todo mundo teve aquela mobilização, né, é o que aconteceu. Eu acho que é isso que tem que valorizar. As coisas boas que você conhece. As coisas ruins se tornam como lição para não fazer mais, né? Vai acontecer de, às vezes, eu e o Soares aqui se estranhar, que nem eu e a Beltrana se estranhou, aí? Beleza, mas já passa um pano velho, tem coisa mais importante, a gente está com os filhos dos caras, aí, para tomar conta. A gente está ensinando os filhos dos caras. E nós vamos ensinar para os caras.

456° MT: Independente se a gente esteja bem.

457° MI: É.

458° S: Mesmo eles não querendo muito.

459° MI: Eu acho que é a maior cereja quando a gente vai preparar esse bolo aí.

460° PESQ: Na hora em que a gente vai se relacionar com o outro, a gente não se depara com o outro dos nossos sonhos. Né?

461° MI: E nem a gente é (dos sonhos).

462° MP: É.

463° PESQ: Nem os alunos, nem colegas, nem a gente consegue ser dos nossos sonhos para a gente mesmo, né? Eu falo: “Nossa, como eu gostaria de ser melhor”.

464° MP: É.

465° MI: Uma vez, a minha esposa falou assim: “Pô, você tem que ser mais...”. Como é que... é... “mais... mais racional, você fez isso...”. Eu falei: “Bom, você é 100% emotiva, né, você não é nenhum ícone de racionalidade, *piiii*!” (risos) “Oh! Você não precisa me

ofender, não sei o que...” (risos) É aquele negócio, você pode cobrar de uma pessoa que ela seja aquilo, mas nem sempre você é como o que você vai cobrar.

466° PESQ: É. Né?

467° MI: Então eu acho...

468° PESQ: Isso eu acho que é muito importante. E para fechar gente, eu queria falar um pouquinho sobre aquela questão da resistência que a gente começou no início, um pouco antes das instruções que vocês falaram “Pô, eu não acho legal essa coisa da resistência”. E aí, até fizeram uma comparação, que os alunos, às vezes, são tão resistentes à estudar, quanto os colegas, os professores são resistentes à... Tinha acabado de acontecer a minha apresentação (sobre esse nosso trabalho de discussão em grupo), né? Eu não sabia exatamente o que estava acontecendo na escola, na época, é... podem falar.

469° MP: Quando você chegou, você chegou exatamente no momento em que nós estávamos discutindo sobre as reuniões acontecerem o dia inteiro. E aí, foi um dia que o pessoal...

470° MI: Que o ambiente ficou...

471° MP: Ficou aquele clima tenso, né? Então, estava aquele clima tenso, porque... os professores queriam ser ouvidos, né? E ela (direção) parece que, toda a vez que os professores falam, entende de uma outra forma, ou não quer entender.

472° MI: É pessoal.

473° MT: É pessoal.

474° MP: É, aí, ela (direção) leva sempre para o pessoal.

475° MI: Mas é ataque pessoal.

476° MP: Também. Também, né? Também é isso. E aí, você chegou naquele momento. Então, não é que eles (professores) não queriam fazer. É na verdade uma rejeição à pessoa (direção).

477° PESQ: É, eu percebi que eu estava, tipo assim, representando, é... eu incorporei o estereótipo tanto da academia como também da instituição estadual, né?

478° MI: Sim. Sim.

479° PESQ: O que ela representa, o que o Estado representa, o que a academia ou que pesquisadores da área da educação representam. Então, quer dizer, eu, nossa, assumi um tanto de estereótipos...

480° MP: É, inclusive, assim que você chegou o Fabiano estava falando que... A gente estava... estava tipo numa conversa e ele falou assim: “Ai, não aguento mais esses pensadores, porque esses pedagogos...” (risos)

481° MI: Os pedagogos.

482° S: Isso. Os pedagogos, os pedagogos.

483° MI: É, eles falam, falam e a gente não consegue ver nada disso em sala de aula. Aí, foi a hora que você chegou, até. (risos) Aí...

484° MI: Mas eu vou falar para você Kátia, até a fala que o Antônio fez para você de que não queria ser usado para cobaia. Se você soubesse o que aquele homem trabalhou...

485° S: Nossa.

486° MI: Para acontecer o projeto da poesia. Até brinquei com a Eleusa (direção): “Você tem que dar uma semana para esse cara de folga”. Então, o mesmo cara que te agrediu com aquelas palavras, que estava nesse ambiente negativo...

487° S: É.

488° MI: Que foi a sua decepção, não é o mesmo cara.

489° A: Não era mesmo, aquele não era ele.

490° MP: É.

491° MI: Aquele cara (professor) que fica arrastando televisão para cima e para baixo.

492° A: Eu tenho uma, lembra? Ele era ótimo.

493° MI: Ensinando inglês, cantando, né? Aquele cara (professor) briga e vai atrás de aluno. E ele discuti.

494° PESQ: É participativo.

495° MI: É participativo. Muito.

496° PESQ: Extremamente participativo.

497° MI: Muito. Não foi aquele cara. Né? Então quer dizer...

498° PESQ: Não, eu percebi é... estava lá, né? Num momento de conflito.

499° MI: E outra, ele passou numa prova agora e vai ficar não sei quanto tempo nos Estados Unidos.

500° A: Foi num momento de conflito, né?

501° MT: É, que ele já estava.

502° PESQ: Ai, que legal. Que ótimo.

503° MP: É. Em um momento de conflito.

504° MI: Quer dizer, nós não estamos falando de um professorzinho.

505° MP: É.

506° PESQ: De um crítico, com visão.

507° MI: É.

508° PESQ: E quando a gente é visionário é um problema, porque a gente fica, a gente fica o tempo todo querendo sair da zona de conforto, como também, querendo tirar todo mundo a nossa volta da zona de conforto, né? (risos) Porque você acaba cutucando: “Vamos, Vamos”. E aí, gera os conflitos.

509° MI: É verdade.

510° PESQ: Mas como diz Vygotsky, aí, o pensador, “O conflito é o motor do desenvolvimento” (risos) a prova disso foi o projeto da poesia... e tantos outros projetos que vocês desenvolvem. Bom, gente olha, eu agradeço muito a participação de vocês. Foi muito bom. Gostaria de dizer para vocês que... assim, vocês não fazem ideia de como isso é importante, tá? A minha pesquisa até agora o nome dela, o título é: “Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o papel do coletivo de trabalho”, coletivo de trabalho é tudo isso que vocês falaram. Obrigada.

PROPOSTA COOPERATIVA – (ANEXO III)

Quem ensina, aprende: como fazem os professores para vencer os desafios da profissão?

Consultora responsável: Prof^a. Doutoranda Kátia Diolina

Público-alvo: Professores voluntários da instituição

Objetivo

Esta proposta de intervenção cooperativa objetiva desenvolver um espaço em que permita a um grupo de professores reviverem e repensarem a sua atividade e a de seus colegas, de maneira que todos possam melhor compreender a complexidade da profissão, como também se fortalecerem enquanto grupo e profissionais. Daí o termo *proposta cooperativa*, isto é, não é algo predeterminado, é uma proposta em que todos intervenham e cooperem em prol de seu trabalho.

Essa proposta integra uma pesquisa de doutorado³ que contribui e se filia ao grupo DIRECT/CNPq do programa de pós-graduação da PUC/SP e ao grupo ALTER/CNPq que estudam o trabalho educacional e suas relações por meio da análise da linguagem.

Cenário

Exercer a atividade de professor requer conviver diariamente com uma série de situações ímpares provocadas nas e pelas relações, pelos meios, pelas condições de trabalho. O que é complexo e implica escolhas constantes, exigindo do professor uma expertise, uma *inteligibilidade*⁴ sobre as ações possíveis ou não de serem realizadas. Nem sempre essa inteligência pode ser apreciada ou compreendida, o que levou novas pesquisas⁵ a constatarem a urgência em compartilhar essa expertise para revelar tanto os impedimentos vividos pelo profissional como as soluções produzidas por ele nas situações concretas de trabalho. Daí a importância em possibilitar uma discussão em grupo sobre as *ações* e as *não ações* realizadas no trabalho como mais um recurso para o desenvolvimento e a transformação do *métier*.

Justificativa

A expertise, a *inteligibilidade* da profissão não é coisa fácil de conhecer, nem sempre o próprio profissional dá-se conta das ações praticadas ou excluídas de seu trabalho. Possibilitar ao profissional um conflito, um reviver, um repensar de sua própria atividade é uma forma de possibilitar uma nova perspectiva, um novo saber sobre como fazer um dado trabalho; mas não um “novo” imposto e sim produzido pelo profissional,

³ A pesquisa recebe bolsa de fomento à pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁴ O trabalho do professor é marcado por relações múltiplas e simultâneas, que exigem do profissional uma necessária organização e reorganização contínua do trabalho educacional. Esse trabalho de organização e de reorganização consiste na “*inteligibilidade da profissão*” (BRONCKART, 2009, p. 11).

⁵ No final da década de 90, iniciou no país uma nova abordagem de estudo sobre o trabalho docente, que se originou de pesquisas desenvolvidas na França, com o grupo ERGAPE (SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004) e a Clínica da Atividade (CLOT, 2010; KOLTUSKI, 2009), e na Suíça, com o grupo LAF (BRONCKART et al., 2004). Esses estudos privilegiaram as condições concretas de trabalho, revelando a importância do saber construído na prática. Essa nova abordagem ganhou força, expandindo-se em vários programas de pós-graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada que surgiram no Brasil, como, por exemplo: o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), o Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas).

dialogado e enriquecido pelo grupo, numa conquista de saber *o quê* e *como* deve/pode ser mudado e *o quê* e *como* deve/pode ser cultivado.

Segundo Yves Clot (2010), o conhecimento está nas situações de trabalho, lugar onde o trabalhador expressa sua criatividade no enfrentamento de problemas, numa relação dinâmica de transformação e de criação de soluções.

Benefícios para a Instituição

Melhor compreender as dificuldades que seu grupo de professores vem enfrentando e como e se estão conseguindo vencer os desafios, fortalecendo o grupo e o profissional.

Benefícios para o Professor

Desenvolver maior clareza das possibilidades de ação e de transformação de seu trabalho. Fortalecer-se enquanto grupo e profissional.

Benefícios para a Pesquisa

Desenvolver e discutir a proposta de formação, em prol de novas perspectivas sobre o papel do professor em sua formação e na transformação de seu trabalho, como também sobre o papel da formação e das intervenções. Melhor compreender o trabalho docente.

Como e o que faremos

Realizaremos nossa proposta em 4 etapas:

1ª. Apresentação da proposta aos profissionais da educação da instituição. Agendamento dos horários para os próximos encontros; (*duração: 1H30 – em 19/09/2013*)

2ª. Realização do procedimento de instrução ao sócia com 4 professores. Finalizado o procedimento, discutiremos a experiência provocada pelo procedimento e selecionaremos os temas a serem discutidos com todo o grupo; (*duração: 2h30*)

3ª. Os participantes apresentam ao grupo tópicos temáticos, discutindo e salientando as ações apresentadas nas instruções; (*duração: 1h*). Esses encontros serão periódicos (5 encontros quinzenais) de modo que todos os temas (problemas, soluções, questionamentos, desafios, decisões) sejam debatidos em consenso.

4ª. Por fim, faremos uma finalização, exposição e avaliação dos resultados do trabalho realizada pelos professores voluntários aos demais profissionais, relatando suas experiências. (*duração: 1H30*)

Das responsabilidades

- Do consultor, pesquisador do projeto: propor, coordenar, gerenciar as discussões e apresentar os resultados obtidos;
- Dos professores voluntários: decidir sobre temas e abordagens que deverão ser tratados; instruir sua atividade, repensando como seu trabalho deve ou pode ser feito; discutir, interagir com o grupo de maneira a suscitar novas descobertas;
- Da instituição: permitir e contribuir com o desenvolvimento da proposta.

Duração do Projeto

De 19/09/2013 a 05/12/2013.

Ao longo desse período, outros trabalhos serão desenvolvidos, como, coleta de informações sobre a história da instituição e dos professores participantes.

Muito obrigada.
Atenciosamente,
Profa. Kátia Diolina